



UNIVERSITATEA
PEDAGOGICĂ DE STAT
ION CREANGĂ
DIN CHIȘINĂU



INSTITUTUL DE INVESTIGARE
A CRIMELOR COMUNISMULUI ȘI
MEMORIA EXILULUI ROMÂNESC



Directia Generala
de Asistența Sociala
și Protecția Copilului
- IASI -



ADMINISTRAȚIA NAȚIONALĂ
A PENITENCIARELOR



Salvați Copiii
Save the Children Romania

Filiala Iași



SIMPOZIONUL
NAȚIONAL CU PARTICIPARE INTERNAȚIONALĂ
KREATIKON:
CREATIVITATE-FORMARE-PERFORMANȚĂ
”Creativitate și inovare – premise ale excelenței în educație”
Ediția a XVIII-a

30 martie - 1 aprilie 2023 Iași

Autorii își asumă răspunderea pentru conținutul și aspectul lucrărilor

Coordonator volum: Prof. univ. dr. Cristina Maria Stoica

IAȘI 2023

ISSN 2068 - 1372

In memoriam

Prof. univ. dr. Maria Caluschi

(1946-2016)

*Simpozionul național cu participare internațională KREATIKON: CREATIVITATEFORMARE-PERFORMANȚĂ. "Creativitate și inovare – premise ale excelenței în educație". Ediția a XVIII-a este dedicat memoriei **Marianei Caluschi**, a cărei activitate intelectuală a contribuit decisiv la dezvoltarea istoriei psihologiei din România și din Republica Moldova, prin dezvoltarea și elaborarea unui model creativ de predare a psihologiei și elaborarea unei paradigme creativ-curative, utilă în practica terapeutică, medaliată cu aur de Institutul Național de Inventică și de către Academia Română.*

MARIANA, îmi amintesc ...!

Îmi amintesc de ...prima întâlnire cu Mariana, a experiențelor de la catedra, facultate.

Îmi amintesc de ...toată munca pe care am realizat-o împreună pentru ARACIS.

Îmi amintesc cum ...m-a convins că a trăi este mai mult, mult mai mult decât a exista pur și simplu, dar pentru asta merit să fiu împăcat cu mine și cu toți cei care cred în mine.

Îmi amintesc ...zâmbetul, delicatețea pe care permanent o avea cu mine, cu noi.

Îmi amintesc...de modul cum mă dojenea când vântul îmi spulbera încrederea din jur.

Îmi amintesc de ...cuvintele, gesturile pe care le avea ori de câte ori ne vedeam, sau lucram, de o "aură blândă și împăciuitoare".

Îmi amintesc de ... persoanele deosebite pe care le-am cunoscut datorită Marianei și care și-au gasit un rol aparte în viața mea, pentru care timid am sperat și reușit să mă accepte ca prietena lor.

Îmi amintesc ...de darul minunat pe care-l avea în relația cu studenții, pe care-i captiva prin iubire și respect, ca și cum aceștia ar fi fost proprii ei copii.

Amintirile mele cu Mariana Caluschi sunt bine ancorate, „într-un cufar” doar al nostru, pe care însă le ”revăd” la întâlnirile cu colegii noștri universitari, studenți, prieteni, oricât de departe ar fi aceștia în întreaga lume.

Mariana Caluschi ! Un om încărcat de vise, împliniri și speranțe.

Anca Daniela Tompea, Conf.univ.dr., președintele Senatului Universității ”Petre Andrei” din Iași

MARIANA CALUSCHI - Om frumos, personalitate înzestrată cu o lumină interioară pe care cu mare har o proiecta asupra discipolilor dar și colegilor de breaslă, personalitate cu care interacționând deveniai mai bun, mai pozitiv, mai motivat. Mă consider o fericită că am avut frumoasa ocazie să comunic cu acest Corifeu al psihologiei române în timpul scurtelor vizite ale domniei sale în Republica Moldova, la Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți.

Silvia Briceag, doctor în psihologie, conferențiar universitar, șefa Catedrei de psihologie, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova

5 lecții pe care le-am învățat de la Mariana Caluschi

Am cunoscut-o pe dna doctor în psihologie, profesor universitar Mariana Caluschi în 1991, când „se deschideau” podurile peste Prut. A fost momentul întâlnirii unui om minunat, care mi-a jalonat viața cu câteva lecții importante.

Lecția de bunătate

Venită la Iași pentru studii de doctorat, m-am pomenit într-un mediu absolut nou pentru mine, care-mi solicita o implicare și schimbare rapidă. Desigur că am găsit toată susținerea conducătorului tezei de doctorat, a dlui profesor Adrian Neculau, a membrilor catedrei de Psihologie de la Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași. Dar

disponibilitatea și deschiderea dnei Mariana Caluschi de a-mi răspunde la întrebările diverse, legate nu doar de cercetare, dar și de diverse situații de acomodare, m-a ajutat să mă simt în schit timp „acasă”. Cred că a fost unul din oamenii, prin care am simțit Iașiul ca pe un oraș de baștină. *Lecția de devotament pentru domeniul de cercetare* Am învățat aceasta, urmărind pasiunea dnei Mariana Caluschi pentru creativitate. Dar am observat că, deși creativitatea era un obiectiv principal, pe care-l realiza în cadrul Institutului Național de Inventică Iași, Secției de Psihologie de la Institutul de Științe Socio-Umane al Academiei Române - Filiala Iași, în emisiuni televizate și cu tinerii uniți în grupuri creative, în cercetarea de doctorat și numeroase publicații științifice, ea era întotdeauna implicată în multe alte activități pe care le iubea, cum ar fi cele de îndrumare, participări la conferințe și evenimente științifice, organizare și management al echipei în calitate de decan etc.

Lecția de susținere a elevilor

A fost o lecție deosebită pe care am văzut-o de mai multe ori, observând modalitatea de comunicare a dnei profesoare cu foștii ei studenți: tineri cercetători și colegi de facultate. De fapt, era o comunicare-colaborare în care suportul și sprijinul din partea mentorului avea un conținut clar de parteneriat. În așa fel am asimilat încă un învățământ: de a crea și lucra în echipă.

Lecția de patriotism

Are un conținut special pe care-l înțeleg bine mulți colegi de-ai mei din Republica Moldova. Mariana Caluschi a contribuit imens la consolidarea științei psihologice în Republica Moldova. A venit de nenumărate ori cu prelegeri în fața studenților, a participat la întrunirile științifice naționale și internaționale în universitățile din Chișinău și Bălți, a contribui la dezvoltarea primei publicații științifice de specialitate – Revista Psihologia, a împărtășit experiența cercetării și predării universitare. *Lecția de putere*

Dna Mariana Caluschi a rămas activă și implicată chiar atunci când a confruntat clipe dificile legate de starea de sănătate. Până în ultimele clipe a continuat să fie un exemplu de bunătate, devotament pentru cercetare, susținere a tinerilor colegi și a dezvoltării psihologiei în întreg spațiul românesc.

Sunt lecții pe care, știu, le-au învățat mulți oameni care au cunoscut-o pe Mariana Caluschi. Lecții pe care face să le transmitem tuturor celor deschiși spre a învăța să trăiască o viață de înaltă calitate!

Svetlana Rusnac, PhD, Associate Professor, Dean of Faculty of Social and Educational Sciences, Free International University of Moldova

Profesor universitar Mariana Caluschi – „Om de Omenie!”

Dna Profesor universitar Mariana Caluschi a fost un prieten devotat al Universității de Stat din Tiraspol, actualmente fuzionată cu Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău. A fost un om plin de omenie, asumată, profesionist distinct, deschisă pentru comunicare și ajutor, dar totodată modestă, manifestându-se printr-o cumsecădenie deosebită... Dovezi ale celor enunțate mai sus sunt faptele atestate în istoria parteneriatului funcțional dintre UST și Universitatea „Petre Andrei” din Iași: organizarea manifestărilor științifice comune, donații de carte, activitatea în proiectele științifice instituționale etc.. Profesionalismul și bunăvoința cu care era înzestrată au facilitat recunoașterea în rândul cadrelor didactice universitare, dar și a studenților. fiind invitată ca profesor și cercetător pentru a ține prelegeri în repetate rânduri la UST.

Sperăm să aveți multă lumină acolo unde sunteți, dar să știți că ne lipsiți, dragă D-nă Profesor Mariana Caluschi. **Valentina Botnari**, dr., conf. univ. PhD, Associate Professor „Ion Creangă” State Pedagogical University, Republic of Moldova, Chișinău

Dacă accept afirmația lui Richard Wurmbrand că “a muri nu înseamnă a dispărea, ci înseamnă să ieși pe o ușă și să intri pe o alta”, e mai ușor să las amintirile să iasă dintr-un colț ascuns de suflet, ascultând rostogolirea clipelor peste ce a fost

În martie 2016, Omul Mariana Caluschi, profesor universitar doctor al Facultății de Psihologie, Științele Educației și Asistență Socială din cadrul Universității ”Petre Andrei” din Iași, intra pe ușa nemuririi, discret și mult prea grăbit. Lăsa aici, printre cei care au cunoscut-o, toată învățătura oferită cu generozitate de-a lungul vieții, ideile pe care le promovase cu tărie și mai ales, starea de învingător! Spiritual, doamna Mariana Caluschi este încă printre noi.

Am cunoscut-o pe doamna profesor în anii 2000 când a creat în Școala Gimnazială "Alexandru Vlahuță" grupul creativ al cadrelor didactice, iar de aici, a fost doar un pas până la ideea Simpozionului Național "Kreatikon. Creativitate-Formare-Performanță", manifestare având ca parteneri Facultatea de Psihologie și Științele Educației, Universitatea "Petre Andrei" și Școala Gimnazială "Alexandru Vlahuță".

Autentic lider și creator de echipă, doamna profesor a adus în cadrul Simpozionului alături de noi, cadrele didactice de la Școala Gimnazială "Alexandru Vlahuță", reprezentanți de marcă ai învățământului universitar din țară și din Republica Moldova, oameni de cultură, medici, psihologi, studenți, transformând această manifestare într-o interacțiune între profesori, educatori, psihologi, cercetători, un schimb de experiență pentru activitatea formativă, creativă, pentru implementarea celor mai noi tehnici, strategii, metode de dezvoltare a creativității, ca fundament pentru stimularea potențialului elevilor. An de an, ediție de ediție, doamna profesor a dat Kreatikonului valențele unei școli de creativitate și promovare a talentelor, mobilizându-ne cu o energie uimitoare, creând noi punți între generații.

A crezut cu tărie că există o responsabilitate a fiecărui individ față de propria existență, vocație și menire prin care își semnează trecerea prin această lume. De aceea a pus suflet în tot ce a întreprins, a împărtășit cu generozitate din experiența și cunoașterea personală, a căutat cu ardoare noi sensuri asupra destinului umane.

Doamna profesor Mariana Caluschi și-a înscris numele în coloana fără de sfârșit a dezvoltării psihologiei ca știință, model brâncușian pe care l-a îndrăgit și promovat. În trecerea cu sens prin această lume, doamna profesor ne-a lăsat celor care am avut privilegiul de a o cunoaște, amintiri, trăiri, experiențe, sensuri profunde, sentimente și mai presus de toate, convingerea că "suntem născuți să învingem prin creativitate!" Dumnezeu să o odihnească în pace, într-o lume plină de lumină!

Mirela Marin, profesor și director Școala Gimnazială "Alexandru Vlahuță" Iași

"Prin transfer, coloana fără sfârșit a științei psihologiei reamintește celor de azi marii psihologi ai vremurilor trecute ce prin coloana personalității și operei lor sprijină ca și Coloana Infinitului a lui Brâncuși - cerul psihologiei contemporane. Model explicativ al existenței și creației, Coloana Infinitului sprijină cerul evoluției și progresului științei amintindu-ne că suntem datori cu recunoștință față de înaintași" - sunt cuvintele lăsate de dna Mariana Caluschi, pentru urmași săi să nu uităm trecutul și să făurim viitorul.

Am cunoscut-o pe Mariana Caluschi din 1992 la prima Conferință la care am participat la Universitatea "Al.I. Cuza", Iași. Sunt onorată și mulțumesc circumstanțelor că am cunoscut un savant cu renume din domeniul psihologiei de talie internațională, recunoscută de specialiști din toată lumea, un dascăl cu har, un om de mare omenie.

Mai mult de două decenii ce au urmat de colaborare cu Mariana Caluschi. au fost benefici atât pentru România cât și Republica Moldova. Mariana Caluschi a depus efort deosebit în formarea psihologilor școlari și psihologilor de familie în Republica Moldova. A participat activ la formarea viitorilor specialiști - psihologi la Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău, prin dezvoltarea creativității la psihologii școlari. În fiecare an împreună cu echipa condusă de Mariana Caluschi, decanul Facultății de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea „Petre Andrei” din Iași, participau la conferințele din Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău și cele organizate de Asociația Psihologilor Practicieni din Moldova. Grație Mariane Caluschi psihologii practicieni din Moldova au fost antrenați în tradiționalul Simpozion „Kreatikon”, întemeat de către regretata profesor, reuniunile căruia pe veci vor rămâne în memoria fiecărui participant.

Mariana Caluschi a fost întotdeauna obiectivă, echilibrată, rezonabilă, principială, un om de știință onest, creativ, în același timp un excelent profesionist, care avea cunoștințe și abilități enciclopedice în domeniul psihologiei dezvoltării, psihologiei personalității, psihologiei educației, psihologiei sociale, istoria psihologiei, psihologiei transpersonale precum și în dezvoltarea personală, în psihologia creativității și al psihologiei sociale. Aceste cunoștințe vaste au insuflat încredere comunității științifice, încredințate în corectitudinea deciziilor luate, uneori de importanță națională, ocupând o poziție fundamentală de lider și organizator al muncii în domeniul științific.

Mariana Caluschi va rămâne în istoria psihologiei românești și din Republica Moldova printr-o abordare dragă sufletului ei: dezvoltarea și elaborarea unui model creativ de predare a psihologiei și elaborarea unei paradigme creativ-curative, utilă în practica terapeutică, medaliată cu aur de Institutul Național de Inventică și de către Academia Română.

Vă păstrăm în memorie, regretăm pierderea timpurie, vă adorăm!

Dumnezeu s - o odihnească în pace!

Savca Lucia, conf. univ. dr., Institutul de științe penale și criminologie aplicată din Chișinău

În calitatea sa de cadru didactic, om al științei și organizator în sfera învățământului, doamna Mariana Caluschi a promovat un model comportamental care a înglobat însușiri dintre cele mai prețioase și, cu părere de rău, tot mai rar întâlnite: omenie, sinceritate, cinste, deschidere spre altul, spirit de răspundere. Prin aceste însușiri, de-a lungul anilor, ea a putut să obțină simpatia și respectul unui impresionant număr de oameni. Cu mulți dintre ei – pe care i-a luat drept „confrați” -, a construit echipe investigative de performanță, dezvoltând, în felul acesta, diverse ramuri ale psihologiei și pedagogiei. Doamna Mariana Caluschi s-a impus, mereu, printr-o structură internă extrem de rezistentă și o indubitabilă capacitate de înțelegere a șanselor pozitive pe care le oferă cunoașterea aprofundată a ființei umane, demonstrând, de fapt, că omul poate fi și deasupra vremurilor. **Mihai ȘLEAHTIȚCHI**, Conf. univ. dr. habilitat, Universitatea de Stat din Moldova

IN MEMORIAM PROFESOR UNIVERSITAR DOCTOR MARIANA CALUSCHI

martie 24, 2023

A scrie despre doamna profesor Mariana Caluschi, la împlinirea a 7 ani de la trecerea sa în neființă, este o misiune grea, atinsă de un fior al evlaviei, de un tremur al scrisului și al sufletului. Oare voi reuși să spun ce se cuvine la așa o importantă aducere aminte? Au trecut ani în care planurile coordonate de doamna profesor s-au oprit încet din mișcare. Imediat după plecarea sa părea că oamenii le vor continua, că își vor asuma plini de entuziasm ceea ce era început. Dar treptat s-au cernut obiectivele fiecăruia și au biruit acele planuri care aveau sens mai mult pentru fiecare urmaș al școlii promovate de doamna Caluschi. Ce simt acum? Ca acele proiecte profesionale în care doamna profesor a investit au luat o altă formă, s-au multiplicat și dăinuie așa cum au putut fi implementate de fiecare om și personalitate care a fost influențată de mentor.

Au rămas cristalizate personalități creative care se manifestă în mediile profesionale în care aveau de adus o schimbare sau de îmbogățit locul cu experiența lor. A rămas conexiunea oamenilor care s-au simțit atrași de doamna profesor și de credințele pe care le împărtășeau - dragul pentru om, pentru descoperirea științifică, pentru inovare în dezvoltarea personală, pentru creșterea grupului și comunității. Au rămas abilități câștigate pentru acei psihologi care acum profesează și simt că sunt flexibili, că se pot adapta, că pot găsi soluții noi la situațiile prezentului. Au rămas continuatori de școală care duc mai departe modele teoretice și explicative, viziuni psihologice și metode didactice pe care doamna profesor le-a gândit și care își găsesc și acum aplicabilitatea. În școala de psihologie sau formare psihopedagogică din Iași și zona Moldovei, încă se mai predă după modelul brâncușian, iar atunci când se dezbate procesul creativ și rezolvarea conflictelor se evidențiază relevanța acestui model și beneficiile sale.

Atunci când eram studentă mă fascinau poveștile pe care profesorii noștri le rosteau despre opera, viața și personalitatea unor impresionanți psihologi pe care îi întâlneam, le fuseseră studenți. A intrat și doamna profesor Caluschi în ”galeria oamenilor de seamă”, a marilor psihologi despre care mărturisim cu emoție că i-am cunoscut, ne-au atins devenirea și îi știm dincolo de opera lor scrisă, ca oameni care își exercitau carisma, transmiteau tezaurul lor de cunoaștere sau lecțiile dobândite în încercările de a depăși dificultăți. Am învățat de la doamna profesor metodologia creativității, strategii pedagogice și dar și lecții de viață despre a-ți urma chemarea neobosit, creativ, bun și îngăduitor cu tine și cu alții.

La Facultatea de Psihologie, Științele Educației și Asistență Socială a Universității ”Petre Andrei” din Iași, cursuri, laboratoare, aplicații sau practică de specialitate se desfășoară sub auspiciile mentoratului doamnei profesor Mariana Caluschi. Centrul de Consiliere Educațională și Formare Creativă ”Ion Holban”, întemeiat de domnia sa, își continuă activitatea. Simpozionul național cu participare internațională Kreatikon, Creativitate – Formare – Performanță, lansat de doamna profesor Caluschi, adună și în prezent, la a XVIII a ediție, psihologi, studenți, profesori, sub patronajul său spiritual.

La Universitatea Tehnică ”Gheorghe Asachi” din Iași s-a consolidat un nucleu ce sprijină consilierea în carieră și dezvoltarea personală pentru studenți, care se bazează pe modele de formare elaborate de doamna profesor Mariana Caluschi și implementate de discipoli care activează în domeniul pedagogiei sau științelor tehnice. Peste tot, în țară și în lume, studenți de-ai Doamnei sau cursanți din grupurile sale de formare prin creativitate își împlinesc menirea și recunosc reverberațiile în timp ale întâlnirii cu doamna Profesor. În cercetările pe care le-a întreprins doamna Caluschi descoperise ceea ce a numit ”efectul Mirabilis”, creșterea stimei de sine și a capacităților de afirmare socială ca urmare a formării în grupul creativ. Așa cred că și noi putem recunoaște obiectiv manifestarea ”efectului Caluschi” ce desemnează acea parte creativă distinctivă care rămâne activă etern după întâlnirea, în muncă și dezvoltare, cu doamna profesor Caluschi.

Profesor universitar doctor Mariana Caluschi a fost unul dintre cei mai cunoscuți psihologi și inventologi români care și-a dedicat cariera formării studenților prin cursurile susținute la diferite universități din țară și Republica Moldova și cercetării în domeniile psihologiei creativității, dinamicii grupurilor și competențelor sociale, psihologiei conflictelor și rezolvării prin creativitate, formării managerului inventator și consolidării rolului psihologului de familie. Sunt reprezentative lucrările *Grupul mic și creativitatea* (Editura Cantes, Iași, 2001) și *Grupul creativ de formare. Experimente. Programe. Proiecte* (Editura Cantes, Iași, 2001) deoarece aduc în atenția specialiștilor un nou concept – grup creativ de formare, două metode creative noi – Confruntarea metaforică și Maratonul creativ, efectul Mirabilis și validarea metodologiei creativității ca o cale de dezvoltare personală, cu valențe psihoterapeutice – psihoterapie prin creativitate.

Mariana Caluschi a propus un model explicativ pentru predarea psihologiei creativității, istoriei psihologiei, psihologiei sociale, psihologiei personalității etc., modelul Coloanei infinitului, Modelul Brâncușian. Autoarea a conceput și dezvoltat modelul psihologului de familie, l-a susținut și promovat cu perseverență prin Asociația Națională a Psihologilor de Familie din România încă din 2007.

Activitatea de inventolog și creator de școală românească de formare prin creativitate i-au fost recunoscute atât la nivel național, cât și internațional, prin numeroase premii, ca medalia de Aur „Henry Coandă”, diploma „Inventica 2002”, diploma de Excelență în cadrul proiectului CEEEX (Program Cercetare de Excelență) sau medalia de aur Inventica 2009 pentru programul „Dezvoltare personală prin creativitate”. De asemenea, a obținut Premiul Academiei Române Constantin Rădulescu Motru (2011), i s-a conferit titlul de Profesor Emeritus (2014) și recunoașterea contribuției majore în cadrul Colegiului Psihologilor din România.

Amintind câteva din realizările unei vieți de psiholog dedicate științei și oamenilor realizăm un act de recunoștință pentru darurile primite, noi cei care am cunoscut-o, și un act de responsabilitate pentru moștenirea ce se transmite generațiilor de psihologi care se formează acum. Și, ca un legământ peste timp, afirmăm cu credință, Doamna Profesor, ca ”suntem învingători prin creativitate, cunoaștere și co-naștere”!

Lect.univ.dr. Oana Jitaru, Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Universitatea Tehnică ”Gheorghe Asachi” din Iași ***

Doamna Profesor universitar doctor Mariana Caluschi a fost unul din titanii domeniului psihologiei, un inventator neobosit, un mentor unic și dedicat, o mamă de-a doua pentru studenți, un suflet tânăr și dornic de a aduce un aport pentru o lume mai bună.

Pentru mine, doamna profesor Mariana Caluschi a fost lider excepțional, un îndrumător care m-a învățat creativitatea, gândirea logică în spirit creativ și inovativ, perseverența și dedicarea pentru orice aș întreprinde. Încă, după atâția ani de când a trecut în neființă, am vie moștenirea lăsată de dumneaei.

Iulia Otomega, cercetător, doctorand, Universitatea ”Petre Andrei” din Iași, Facultatea de Psihologie, Științele Educației și Asistență Socială

CHARACTERISTICS OF THE MANIFESTATION OF FEAR IN ADOLESCENTS IN PEACETIME AND IN THE CONDITIONS OF WAR

Yuliia Asieieva, Doctor of Psychological Sciences (MD), Academician of the National Academy of Sciences of Higher Education of Ukraine, Head of the Department of Language and Psychological and Pedagogical Training, Odessa National Economic University, Odessa, Ukraine

Abstract

The work studies the theoretical aspects of domestic and foreign psychologists, who mostly characterize fear as a danger signal, which is closely related to anxiety. The concept of «fear», the psychological features of fear in teenagers, as one of the hidden emotional states, is revealed. The peculiarities of the emotional sphere of adolescent children are considered and the main causes of fears are determined. It was found that the emotional sphere of teenagers represents a wide range of emotions and experiences, which can form certain anxieties and fears in the child.

The results of the study made it possible to see what actual and problematic fears are inherent in teenagers in peacetime and during military operations on the territory of Ukraine. According to the results of the research, it is possible to note that the unstable political situation, the threat of territorial invasion, the conduct of active military operations in the territory of some regions of the state, have an extremely negative effect on the emotional states of teenagers, and their psychological health is at risk.

On the eve of the invasion, a high level of anxiety was detected in 42% of respondents, 36% had an elevated level of anxiety, this indicated that 78% of adolescents were already in the risk zone and only 19% had a normal level of anxiety.

The risk of the development of war phobias was revealed, because according to the results of the study, already 66% of respondents demonstrate a fear of war, 52% of respondents had an evident fear of illness of loved ones, and 13% – a fear of aggression towards loved ones.

During active military operations on the territory of Ukraine, the level of anxiety among teenagers is already 56% of respondents, 38% of respondents have an elevated level of anxiety, and only 6% of respondents have a normal level of anxiety.

The picture has changed regarding the severity of certain types of fears, except for the fear of war, which has already been detected in 70% of respondents, the fear of illness of loved ones – 68% of respondents, the fear of aggressive actions of relatives is increasing – in 24%, a significant percentage of the manifestation of fears about the future will appear – 48%, fear of poverty – 37%, increased fear of death – 32% and fear of becoming a victim of violence, criminal acts – 31%.

The results obtained during the study cause concern for the psychological health of the young generation, and raise the question of the need to organize psychological support and assistance throughout the state.

Key words: adolescence, fear, anxiety, emotional states.

Problem statement.

Fear has both positive and negative meanings. Usually, this concept is characterized mostly as a negative emotion, since fear appears in the subject in situations of uncertainty or danger. Accordingly, the problem of fears is mostly relevant in developmental and pedagogical psychology, especially in childhood and adolescence. Children's fears to one degree or another

are caused by age characteristics and have temporary nature. However, fears can cause long-term rueful feelings and changes in behavior of a child, which in the case of unfavorable development can lead to the emergence of phobias or anxiety disorders.

Anxiety is one of the most common DSM-diagnosed mental health disorders, but less than a third of affected people ever seek treatment, according to a recent study by American scientists. 10–15% of youth with anxiety may also have co-occurring depression, while up to 50% of youth with depression have significant degree of anxiety (Garber and Weersing, 2010). If left untreated, anxiety can easily escalate, leading to devastating symptoms of depression, such as hopelessness, exhaustion, social isolation, and negative obsessions, which can contribute to potential suicide attempts.

In the last decade alone, the level of anxiety among children and young people has increased by an average of 10%. In addition, the number of suicides has tripled over the past decade. Suicide is now the second leading cause of death among young people after homicide and the tenth leading cause of death in all age groups. On average, in the US, about 130 people of all ages commit suicide per day (30 times the number of suicide attempts per day) (Price and Khubchandani 2019).

Today, the whole world is in the center of an increasingly large, widespread, multifactorial and destructive crisis. Not only the war and coronavirus crisis, but also the crisis of anxiety and depression, phobic disorders. In this regard, the number of studies devoted to the problem of fears and anxieties is growing both among foreign and domestic scientists. Although this problem is almost a century old, scientists are confused by its experimental study, mostly in the framework of psychology: V. Wundt, V. James, O. Zakharov, E. Ilyin, B. Karvasarskyi, M.P. Mishchenko, A. Petrovsky, F. Rieman, Z. Freud, E. Fromm, I.V. Havina, K. Horney, Y. Shcherbatykh, K. Jung, and others. The study of psychological features and characteristics of representatives of different sexes is highlighted in the works of: V. Znakova, Yu. Tyumenev, B. Khasan and others (Aleksandrov Yu. V., Bogdanova I. Ye., Voronova Yu. V., 2010, Karvasarskyi B. D., 1998; Kondash O., 1981; Kuznetsov M.A., Babarykina I.V., 2012; Mishchenko M.P., Khavina I.V., 2017; Maksymenko M.S. 2020). Despite the large number of scientific assets on this issue, it remains relevant today. Since living conditions are constantly changing, the universe is becoming increasingly aggressive, which inevitably affects the still undeveloped psyche of the young generation.

The **purpose** of our work is to study the peculiarities of the manifestation of fears in adolescence before the start of military actions and during the full-scale invasion of Ukraine.

The following **research methods** are chosen: historical, analytical, experimental (survey, testing) and mathematical and statistical methods.

The **psychodiagnostic toolkit** included the following methods: «Determining the level of anxiety of teenagers» by O. Kondash and «Questionnaire of the hierarchical structure of actual fears of the individual» by Y. Shcherbatykh and E. Ivlev.

The **research sample** consisted of 162 people, students of senior classes of secondary schools and students of the first years of higher education institutions, aged from 16 to 19 years.

Presentation of the main research material. There are many facts that testify about children of teenage and young adults who experience negative psychological processes and states (anxiety, aggression, fear, terror). In adolescence, children have increased excitability,

uncertainty, acute self-emphasis of their desires, etc. The leading activity of adolescence is intimate and personal communication with peers (Nuria R., 2017, p.40).

Every adolescent child goes through a difficult stage in his life – this is a powerful development of the child's body and psyche, thus, there is an active rejection of what is happening from the inside. The child feels that changes are taking place, for which they are not psychologically ready. As a result, irritability, anxiety and fears of being depersonalized appear, self-control over one's emotions and actions is lost.

Studying fear, both domestic and foreign scientists have not reached a single definition of what «fear» is. A review of literary sources shows that «fear is an emotion that arises in situations of threat to the biological or social existence of an individual and is directed at the source of real or imagined danger» (Aleksandrov Yu.V., Bogdanova I.E., Voronova Yu.V., 2010).

«Fear is a psychological signal that indicates danger and carries a preliminary assessment of the situation, which is based on the instinct of self-preservation for one's health and well-being» (Kuznetsov M.A., Babarykina I.V., 2012). But when, in the course of everyday life, in the absence of a real threat to life, uncontrolled excitement, anxiety, breathing disorders and the work of the cardiovascular system are detected, it is no longer fear, but a phobia.

Features of the manifestation of fears at the level of phobia were studied by B. D. Karvasarskyi, who defined «phobia as an obsessive experience of fear with a clear plot, which is exacerbated in certain situations while maintaining sufficient criticism of one's condition» (B.D. Karvasarskyi, 1998).

Turning to the differentiation of fears, it is possible to separate general types of fears that are associated with: natural phenomena (fear of certain natural phenomena, cataclysms: earthquakes, floods, tsunamis, etc.), social phenomena (fear of public speaking, fear of communication with others) and individual characteristics (fears that a person may fantasize or imagine without any real basis for concern). Considering adolescent types of fears, it is possible to note fears that are related to educational activities, social relations with adults and peers, but the greatest experiences arise in adolescents when forming and evaluating their own image and when interacting with the opposite sex. Today, there are thirteen main types of fears in adolescence, namely: fear of «not being the same», fear of bad grades, fear of the mysterious, death, darkness, fear of not living up to parents' hopes, fear of being rejected, fear of answering at the blackboard, fear of communication with peers, fear of being the object of bullying (ridicule), fear of isolation, fear of state exams, fear of not being successful (Karvasarskyi B.D., 1998; Kondash O., 1981; Tomchuk S.M., Tomchuk M.I . 2018). Also, with the current events in Ukraine, the most significant fears have become the fear of death and the fear of war, since already in autumn the mass media spread extremely negative news, and from February 24, 2022, a full-scale invasion of the territory of Ukraine began, at this time the number of people with anxiety, fears, phobias and panic attacks increased.

According to the research of D.S. Maksymenko, young adolescents show the greatest anxiety when communicating with peers, classmates, and parents, and the least when communicating with teachers or strangers. Older teenagers show significant anxiety in all spheres of life (Maksymenko M.S., 2020).

The appearance and formation of adolescent fears are significantly influenced by the following factors: the instability of the individual's psyche; a desire for independence with

uncertain social status; insufficiently formed self-esteem and self-regulation; conflict climate in the family and conflict relations with peers and teachers.

Our empirical study of fears in adolescence took place in several stages. The first stage of the psychodiagnostic survey took place in the fall of 2021, and the second in the spring of 2022, the respondent was asked to undergo a psychodiagnostic study according to the following methods: «Detecting the level of anxiety of teenagers» by O. Kondash, «Questionnaire of the hierarchical structure of actual personality fears» by Y. Shcherbatykh and E. Ivlev.

At the first stage of the study, in the fall of 2021, the degree of anxiety among teenagers was investigated. According to the results of the survey, it was established that among the selected respondents, 42% show a slightly increased level of anxiety, 36% have a high level of anxiety, only 19% of respondents have a normal level, and 3% have excessive calmness. When researching types of fears according to the methodology «Questionnaire of the hierarchical structure of actual fears of the individual» by Yu. Shcherbatykh and E. Ivlev (Fig. 1).

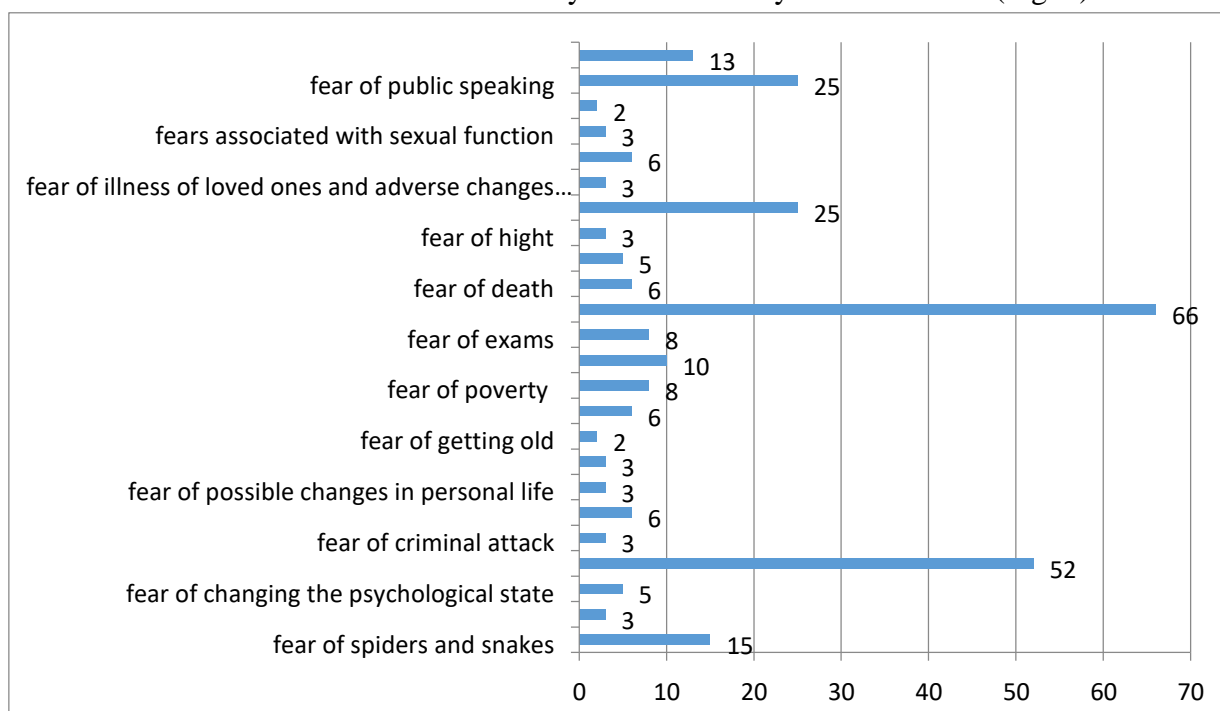


Fig. 1. General characteristics of respondents' current fears before the start of military operations

After analyzing the obtained results, it can be stated that 66% of respondents have a fear of war, 52% of respondents demonstrate a fear of illness of loved ones, 25% – fear of public speaking, 25% – fear of depth, 15% – fear of spiders and snakes and 13% – fear of aggression towards loved ones. At the second stage of the study, in the spring of 2022, we also examined the degree of severity of anxiety and current fears.

According to the results of the research on the level of anxiety among teenagers, it was established that 56% of respondents have a high level, an elevated level of anxiety was found in 38% of respondents, and only 6% of respondents have a moderate level of anxiety, a low level of anxiety was not found in any respondent.

The picture has changed regarding the severity of certain types of fears, except for the fear of war, which has already been detected in 70% of respondents, the fear of illness of loved ones – 68% of respondents, the fear of aggressive actions towards relatives is increasing in 24%, a significant percentage of the manifestation of fears about the future will appear – 48%, fear

of poverty – 37%, increased fear of death – 32% and fear of becoming a victim of violence, acts of crime – 31% (Fig. 2).

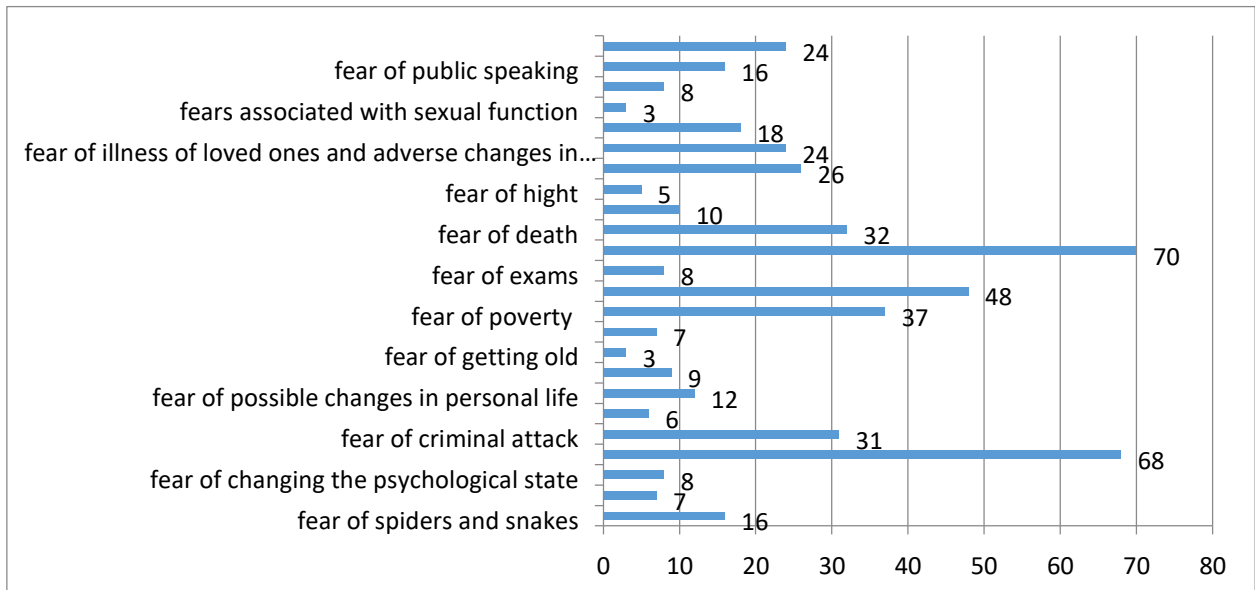


Fig. 2. General characteristics of respondents' current fears during military operations

Having analyzed the obtained data, it can be noted among teenagers that during military operations on the territory of Ukraine the level of fear of uncertainty about the future increased significantly (increased by 38%), the fear of being on the verge of poverty increased by 29%, and the fear of becoming attacked increased by 28% or a violent crime, the fear of illness of loved ones increased by 16%, and the fear that the illness of a loved one will lead to adverse changes in life increased by 21%, the fear of getting sick himself increased by 12%, and the fear of aggressive behavior towards loved ones increased by 11% (Fig. 3)

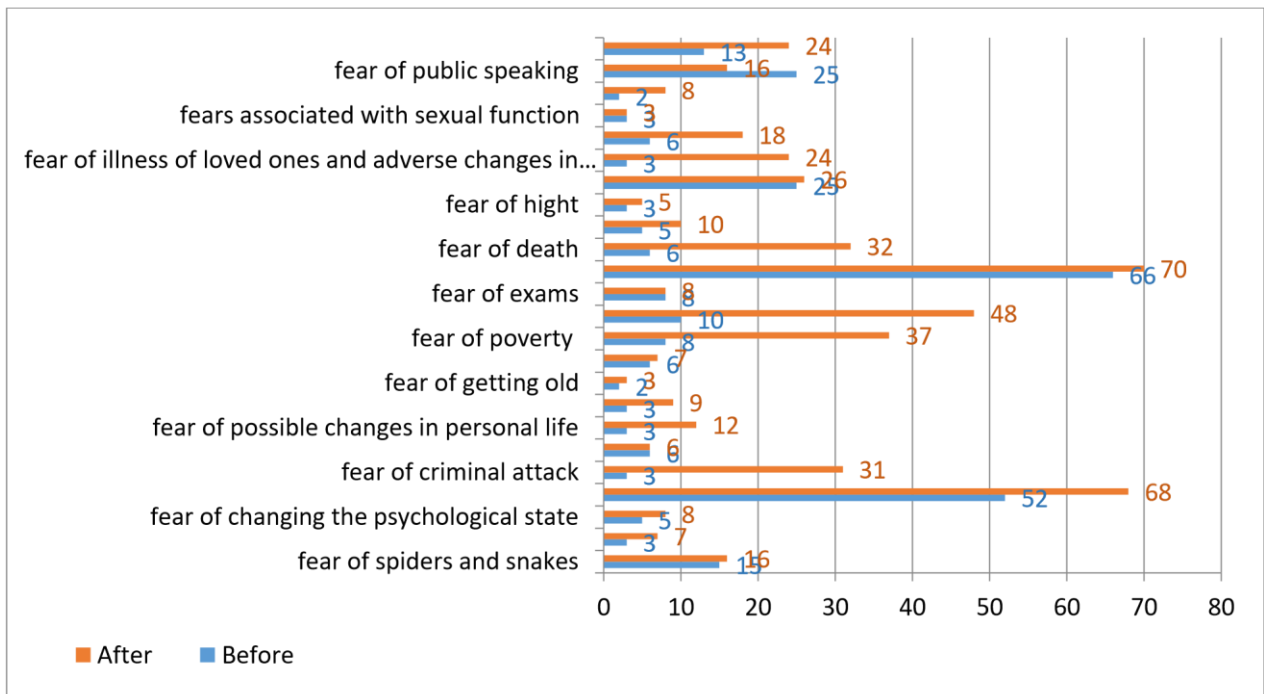


Fig.3 Comparison of the results of the expression of fears before and during military operations

In connection with the conduct of military operations on the territory of our country, the number of adolescents who feel the general anxious atmosphere, the anxious states of the surrounding people, and react acutely, fear not only war, but also the fear of the illness of their loved ones,

has increased as children are afraid to be alone. They need physical intimacy with adults for their sense of security.

Conclusions.

According to the results of the conducted experimental research, it is possible to note that the unstable political situation, first the threat of territorial invasion, and then a full-scale invasion of the state, the conduct of active military operations on the territory of some regions of the state, have a negative impact on the emotional states of teenagers, and their psychological health is at risk. A very high level of anxiety was detected, thus on the eve of military operations, 42% of respondents had a high level, and during military operations we already have 56% of respondents with a high level of anxiety. The increased level of anxiety did not change significantly (increased by 2%), however, if considered in aggregate, 94% of Ukrainian teenagers found themselves outside the normal level of anxiety.

Against the background of anxiety, various fears grow and gain increased expression, so the level of fear of uncertainty about the future, fear of being on the verge of poverty, fear of becoming a victim of an attack or violent crime, fear of illness of loved ones, and fear of getting sick yourself is significantly increased.

The results obtained during the study cause concern for the psychological health of the young generation, and raise the question of the need to organize psychological support and assistance throughout the state.

List of used literature:

1. Aleksandrov Yu.V., Bogdanova I.E., Voronova Yu.V..(2010) Extreme and crisis psychology: terminological dictionary.; in general ed. O. V. Timchenko. Kharkiv: KhNADU; NUTZU, 291 p. (in Russian)
2. Karvasarsky B.D. (1998) Neuroses. 2-nd edition K.: Medicine 590 p. (in Russian)
3. Kondash O. (1981) Anxiety: fear of a test. K. 170 p. (in Ukrainian)
4. Kuznetsov M.A., Babarykina I.V. (2012) School fears: Types, conditions of manifestation and ways of overcoming. Kharkiv: KhNPU, 227 p. (in Ukrainian)
5. Maksimenko M.S. (2020) Psychological features of adolescent crises. Practical psychology. K.: Center of educational literature. 200 p. (in Ukrainian)
6. Mishchenko M.P., Khavina I.V.(2017) Psychological features of fears and anxiety in preschool children. Kharkiv, P. 20-21. (in Ukrainian)
7. Nuria R. (2017) Fears: from horror to courage. K.: Ranok. 36 p. (in Ukrainian)
8. Tomchuk S.M., Tomchuk M.I.(2018) Psychology of anxiety, fear and aggression of the individual in the educational process: monograph. Vinnytsia: KVNZ «VANO», 200 p. (in Ukrainian)
9. Garber J, Weersing VR (2010) Comorbidity of anxiety and depression in youth: implications for treatment and prevention. *Clinical Psychology: Science and Practice* 17(4): 293–306. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3074295/>
10. Price JH, Khubchandani J (2019) The changing characteristics of african-american adolescent suicides, 2001–2017. *Journal of Community Health* 1–8.URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10900-019-00678-x>

PARTICULARITĂȚI PSIHOLOGICE ȘI FACTORI DETERMINANȚI ÎN ACTIVITATEA INOVAȚIONALĂ LA STUDENȚI

Jana Racu, Profesor universitar, doctor habilitat, Universitatea de Stat din Moldova
Cristiana Gorceac, Doctoranda, Universitatea de Stat din Moldova

Statutul de student deschide posibilități de afirmare profesională, iar în contextul disciplinelor noi întâlnite la universitate se amplifică curiozitatea față de anumite probleme, prin urmare studentul este motivat să cerceteze soluții pentru a le rezolva, implicându-se în activități inovaționale. Dezvoltarea personalității în această perioadă determină implicarea studenților în activități de cercetare asemănătoare celor efectuate de către specialiști și împreună cu aceștia.

Activitățile inovaționale sunt analizate în contextul cercetării-dezvoltare, existentă în cadrul academic și care se referă atât la cercetări cât și la întregul proces de dezvoltare, indirect relaționate cu implementarea unei inovații. Obiectivul acestora urmărește achiziția de cunoștințe noi pentru ulterioara proiectare de sisteme tehnice inovative moderne.

Accepțiunea *OECD/European Communities (2005)* analizează activitățile de inovare precum un ansamblu de activități științifice, tehnologice, organizatorice, financiare și comerciale, care determină implementarea inovației dar și acțiunile care influențează materializarea inovațiilor (*The Measurement of Scientific and Technological Activities 3, 2005*).

Din Perspectivă sociologică, activitate inovațională este asociată cu transformarea ideilor, rezultatelor cercetării și dezvoltării științifice, realizări științifice și tehnologice într-un produs nou sau îmbunătățit introdus pe piață, într-un proces tehnologic nou sau îmbunătățit utilizat în practică sau o nouă abordare a serviciilor sociale.

Din perspectiva științelor economice (Balabanova), vizează dezvoltarea și implementarea rezultatelor cercetării și dezvoltării finalizate sau a altor realizări științifice și tehnologice într-un produs nou sau îmbunătățit vândut pe piață (Stratan A., 2013).

Perspectiva psihologilor, V.E. Klochko și E.V. Galazhinsky remarcă acele activități care oferă servicii științifice și tehnice, cercetare de marketing, elaborarea de planuri de afaceri pentru proiecte, evaluarea eficienței economice a inovațiilor, formare și recalificare a personalului, activități organizaționale și financiare (Владимиров А.И., 2012, Яголковский С.Р., 2011).

Cercetarea aspectelor psihologice ale activității inovaționale la studenți poate fi efectuată pornind de la înțelegerea *factorilor care influențează nivelul inovării tehnologice a unui produs*:

- *factori intrinseci ai cadrului academic* - acceptarea activităților și evenimentelor ce au caracter inovativ, capacitatea de marketing, disponibilitățile financiare interne, finalitățile strategice, flexibilitatea structurii organizatorice academice;
- *factorii politici academice* - existența factorilor de specializare, calificări potrivite pieții muncii, suportul financiar atât din cadrul universitar cât și din afară, cererea publică, existența unor reglementări și/sau a unor norme în domeniu, nivelul de susținere a sectorului de cercetare– dezvoltare, etc.;
- *factorii socio-economici* - existența concurenței, solicitările pieței, relațiile funcționale, existența unui climat favorabil procesului de inovare.

În desfășurarea activității inovative este necesară cunoașterea *factorilor care determină sporirea sau reducerea eficienței*, care în opinia specialiștilor în domeniu sunt incluși într-una din următoarele două grupe:

1. factori interni sau endogeni, legați intrinsec de persoana inovativă:

✓ *factorii de natură biologică* – potențialul genetic, capacitatea de memorare, vârsta, starea de sănătate etc.,

✓ *factorii de natură predominant psihologică* – calitățile imaginative, aptitudinile, trăsăturile temperamentale, calitățile volitive, motivația, curiozitatea, nivelul de implicare în activitățile inovative etc.,

✓ *factorii de natură cognitiv-intelectuală* – calitățile intelectuale specializate, nivelul de instruire, factorii gnoseologici, spiritul de observație, discernământul etc.;

2. factori exteriori individuali (exogeni): *factorii social-economici* – însușirea de învățământ superior, starea materială, dotarea tehnico-informațională a cadrului, climatul psihologic prezent în colectivul academic și în microgrup, existența unui grupurilor axate pe interese și dezvoltarea acestora, cerințele socio-economică, stadiul de dezvoltare a tehnologiei, climatul social și întâmplarea.

Dezvoltarea inteligentă necesită oameni inteligenți, instruiți, competenți, specializați, creativi și inovatori, iar *paradigmei dezvoltării europene* apreciază rolul universității în dezvoltarea educației inteligente, cercetării inteligente, abilității inteligente și specializării inteligente. Astfel, educația academică și cercetarea științifică au nevoie de a fi ghidate de calitate și excelență, de capacitatea de a produce performanță și competitivitate.

Universitatea reprezintă o entitate autonomă care funcționează în baza principiului de autonomie și de responsabilitate universitară, capabilă de auto-guvernare, deschisă față de audiențe diverse, care promovează competitivitatea în contextul provocărilor globale și concepe dezvoltarea pe atragerea indivizilor supradotați. Prin urmare colaborarea optimă între student și profesor, procesul educațional, programul de studii, aportul personal a studentului dar nu și în ultimul rând gândirea critică și creativitatea, ar contribui la formarea și dezvoltarea curajului de explorare și activismului inovațional.

În Republica Moldova, învățământul superior este organizat în instituții precum universități, academii de studii, școli de studii superioare, care îndeplinesc o condiție fundamentală – autorizarea de funcționare provizorie și/sau acreditarea, ele fiind organizații furnizoare de educație care activează conform programelor de studii autorizate să funcționeze în condițiile legii, asigurând formare inițială și continuă de nivel universitar, urmărind calitatea și corelarea ofertei educaționale cu piața muncii. Misiunea învățământul superior este de a asigura generarea și transferul cunoașterii către societate atât prin formare la nivel universitar, în scopul dezvoltării personale, al încadrării profesionale a persoanei și a satisfacerii nevoii de competență a mediului socioeconomic, cât și prin cercetare științifică, dezvoltare, creație, inovare și transfer tehnologic, prin asigurarea performanțelor și dezvoltării, precum și valorificarea și diseminarea rezultatelor acestora.

Creativitatea. Creativitatea este un concept indispensabil în contextul inovării și activității inovaționale, și este descrisă în dicționarele explicative precum o putere creatoare, o însușire de a fi creator, dispoziție potențială de a crea, capacitatea de a crea și de a produce valori (Roco M., 2001).

Creația este analizată de către M.A. Boden (1992) precum un proces de realizare de combinații noi și originale asupra ideilor vechi, care urmează să aducă valoare, și precum o dispoziție generală a personalității spre nou, o anumită organizare a proceselor psihice în sistemul de personalitate, în viziunea P. Popescu-Neveanu (1978, p. 52). Însă, J. Guilford subliniază importanța creativității pentru elaborarea unor studii și cercetări asupra cadrului produselor culturale și științifice (Roșca P., 2004).

Paradigma învățământului superior European, analizează creativitatea în raport cu inovarea precum elemente esențiale, care urmăresc eficientizarea învățământului superior în scopul de a-l susține în a fi eficient și competitiv la nivel mondial. Creativitatea în această accepțiune, are următoarele caracteristici: originalitate, curiozitatea, gândirea critică, atitudinea de curaj pentru reinterpretarea dintr-o perspectivă critică a obișnuitului, potrivirea adecvată dintre noutate, originalitate și calitate; predictibilitate și orientare spre viitor, abilitatea de rezolvare a problemelor atfel, nevoia de schimbare și de îmbunătățire, urmărirea idealului. În așa fel, creativitatea este privită precum un proces mental evaluat din punct de vedere al rezultatelor, premisele sale fiind deschiderea intelectuală și psihologică spre creativitate, dorința de a fi creat.

Ideile creative sunt elemente necesare în acest proces, nu conduc neapărat la efecte creative, deoarece creativitatea are nevoie de un cadru potrivit de realizare și dezvoltare, într-o viziune axată pe rezultate, care să se realizeze printr-o cultură a creativității necesară la nivel instituțional care are deja o agendă de creativitate, esențială pentru fiecare instituție de învățământ.

Interrelaționată cu inovația, acestea se determină reciproc, unul influențând pe celălalt, pe când creativitatea are rolul de a genera inovație, inovația favorizează creativitatea, împreună fiind considerați cei mai importanți factori ai schimbării.

Capacitatea inovatoare a unei universități creează un spațiu favorabil pentru cultivarea și dezvoltarea creativității. Astfel, mediul creativ favorizează capacitatea de inovare, în timp ce un mediu inovator generează condiții de exprimare și dezvoltare ideilor și proceselor creative. La nivelul instituțiilor de învățământ superior, creativitatea ar trebui analizată în raport cu calitatea educației și cercetării academice iar calitatea predării- învățării și a procesului de cercetare reprezintă un sprijin considerabil pentru creativitate atât conceptual cât și instituțional.

Personalitatea. Personalitatea ca proces și produs integrează biologicul și ereditatea, psihologicul și viața concretă, socialul și valorile individului, stilul inovațional al personalității, sistemul inovativ dispozițional, limitat de capacitatea inovatoare a individului, predispozițiile speciale ale individului predispus la schimbare.

M. Moldoveanu a cercetat noțiunile asociate cu conceptul de personalitate creatoare și a constatat însușiri generale, aptitudini creative speciale, care redau imaginea creatorului potrivită spațiului cultural, precum sunt: receptivitatea față de nou, pasiune pentru a produsul final, creație, instruire, imaginație, cultură, originalitate, pregătirea specială, etc.

Motivația. Motivația reprezintă o caracteristică psihologică, ce exprimă atitudinea omului față de diverse tipuri de activități. Componentele motivaționale ale sferei de instruire sunt considerate: *motivele profesionale, cognitive, inovaționale, scopurile conștientizate și acceptate, emoțiile și interesele.*

L.Lehalle (1988) vorbește despre cristalizarea interesului pentru viitoarea profesie și pentru identificarea vocațională, care se intensifică și se stabilizează ca direcție și se diversifică

modul în care vor fi satisfăcute. Se dezvoltă noi forme de motivație, precum concepția de viață, sistemul propriu de valori, idealul de viață, aspirații puternice de apropiere de statutul adultului (Crețu T., 2011).

În studiul aspectelor psihologice ale activității inovaționale este necesar să considerăm și rolul:

- **motivației intrinseci** – caracterizată de impulsul intern a executa ceva deosebit, care te satisface prin activitatea desfășurată în sine, favorizează nemijlocit performanța creatoare. Impulsul motivațional reprezintă un mecanism asociat cu apariția unor motive specifice pentru desfășurarea activităților inovaționale. Această dorință poate apărea ca urmare a observării activității creative a altor membri ai grupului, încercărilor de imitare a acestora, precum și în urma eliminării barierelor care limitează activitățile productive. Subiectul implicat în procesul creativ de grup, poate fi ghidat de motive precum spiritul de concurență, care se manifestă în revitalizarea productivității activității mentale.

- **motivației extrinseci** – în viziunea T. Amabile, spre deosebire de precedenta formă de motivație, inițierea activităților este stimulată de motivația extrinsecă, caracterizate precum dorințe stimulate din exterior, precum atingerea unor scopuri exterioare, dar care în rezultat care scade nivelul performanței.

Cunoașterea particularităților psihologice cheie va contribui la alcătuirea unor strategii de dezvoltare a motivației și a unor trăsături de personalitate responsabile de activitatea de inovare.

Dezvoltând aspectele psihologice ale studenților obținem sporirea implicării în activități inovaționale academice, o implicare mai calitativă în cadrul acestora, studenții vor deveni mai motivați și mai încrezuți în propria aptitudine de a inova în domeniul de interes.

În același timp, vom prezenta o nouă viziune asupra activității de inovare, prin delimitarea influențelor psihologice ale personalității studenților. **Bibliografie**

1. Crețu T. Psihologia vârstelor. Universitatea din București. București: Editura Credis, 2011. p. 299, 313-319.
2. OECD/Eurostat. Oslo Manual: Guidelines for Collecting and Interpreting Innovation Data, 3rd Edition. The Measurement of Scientific and Technological Activities. Paris: OECD Publishing, 2005.
3. Parlamentul R.M. Codul educației al Republicii Moldova. Nr. 259 din 15.07.2004 și nr. 152 din 17.07.2014.
4. Roco M. Creativitate și Inteligență emoțională. Iași: Polirom, 2001. ISBN 973.683. 654.1
5. Roșca P. Procesul inovațional de cercetare – factor al creșterii eficienței economice. În: Analele ULIM, Seria Economie. Chișinău 2004, nr.3, p.33-37.
6. Stratan A. Dezvoltarea inovațională a științei în Republica Moldova: probleme și soluții. În Revista Intellectus 4/2013, p.70-75.
7. Vințanu N. Educația Universitară. București: Aramis Print, 2001.
8. Владимиров А.И. Об инновационной деятельности вуза. Moscova, Editura Nedra, 2012. ISBN 9785-8365-0400-7.
9. Яголковский С.Р. Психология инновации. Подходы, модели, процессы. Москва: Издательский Дом Высшей Школы Экономики, 2011. ISBN 978-5-7598-0771-1.

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

INTELIGENȚA ARTIFICIALĂ ÎN STRATEGIA DE MARKETING PRIVIND EXPERIENȚA CUMPĂRARE A CONSUMATORILOR

Prof. univ. dr. Cristina Maria Stoica, Universitatea "Petre Andrei" din Iași,

Inteligența artificială poate ajuta echipele de marketing să înțeleagă modul în care comportamentul consumatorilor s-a schimbat, furnizând date necesare realizării campaniilor eficiente, direcționate și personalizate; poate monitoriza milioane de utilizatori în timp real și poate lua decizii eficiente și personalizate într-o clipă. Aplicațiile inteligenței artificiale include asistenții Google vocali, Siri și Alexa care transformă interogarea în răspuns prin limbajul natural de procesare, care prezintă rezultate bazate pe date vizând comportamentele și interesele consumatorilor. Inteligența Artificială permite marketerilor să decodeze acumularea uriașă de date care restrânge informațiile într-un mod care ajută la identificare publicului țintă, a nevoilor și așteptărilor clienților, la analiza tendințelor și la crearea pâlniilor de vânzări, mai concentrate pe utilizator. Consumatorii doresc ca informațiile lor să fie securizate de către mărci și așteaptă de la companii să își construiască o politică de securizare.

Inteligența Artificială (AI) influențează mecanismele și procedurile de marketing, reprezentând capacitatea unui sistem de a analiza corect datele, de a învăța din analiză și de a le utiliza pentru a atinge obiective specific, utilizând algoritmi de învățare automată pentru a personaliza conținutul și produsele, pentru a satisface piețele țintă și a influența alegerile consumatorilor, oferind sugestii bazate pe percepțiile sociale (Haenlein & Kaplan, 2019).

AI facilitează luarea deciziilor pe baza comportamentului consumatorilor, a proceselor de afaceri viitoare și a tendințelor pieței (Nanayakkara, 2020). Prototipurile de învățare automată pot analiza datele clienților și pot identifica modele recurente în comportamentul consumatorilor. Algoritmii inteligenței artificiale pot ajuta analiștii de piață în determinarea segmentelor de clienți, care ar fi dificil de identificat, folosind intuiția și analiza manuală a datelor (Eslamijam, 2020). Segmentarea de succes a pieței necesită o combinație între intuiția umană și AI.

Marketerii pot acum să dobândească cantități uriașe de informații despre modelele de consum, preferințele produselor și ciclul de cumpărare, iar instrumentele bazate pe AI pot transforma aceste date în informații utile, pentru a dezvolta strategii de marketing acționabile (Nanayakkara, 2020).

Experiența de captare a datelor rezultă din multiplele moduri în care consumatorii transferă date către AI, unii dintre aceștia putând furniza date în mod intenționat; iar AI poate obține informații din amprente digitale pe care consumatorii le lasă în urmă în timpul activităților lor zilnice (Puntoni et al., 2020). Această experiență aduce beneficii consumatorilor, făcându-i să aprecieze că AI le maximizează interesele. Organizațiile utilizează capacitatea de predicție a AI pentru a oferi sugestii personalizate și pentru a maximiza relevanța, implicarea și satisfacția. AI implică analizarea diferitelor informații, inclusiv preferințele consumatorilor din trecut și din prezent (Puntoni et al., 2020), algoritmul putând oferi consumatorilor sugestii relevante (Puntoni, 2020). Însă, capacitatea mare de stocare a datelor, crește probabilitatea ca AI să intervină în deciziile consumatorilor (Pelau et al., 2021).

Această lucrare analizează impactul inteligenței artificiale asupra comportamentului de cumpărare al consumatorilor, analizând modul în care noile tehnologii pot îmbunătăți sau diminua percepțiile consumatorilor de a deține controlul asupra alegerilor și modul în care acestea pot afecta bunăstarea consumatorilor. De asemenea, lucrarea va realiza o analiză a modului în care răspunsurile cognitive și emoționale ale consumatorilor interacționează și

influențează intențiile comportamentale ale consumatorilor și modul în care tehnologiile AI și transformarea digitală a societății și a întreprinderilor schimbă serviciile și strategiile de marketing.

Înțelegerea modului în care consumatorii experimentează și reacționează la inovație, este esențială pentru ca întreprinderile să răspundă la transformarea digitală și să răspundă mai bine nevoilor utilizatorilor (A. Folstad, K. Kvale, 2018). Odată cu dezvoltarea tehnologiei digitale, experiențele virtuale ale consumatorilor, cum ar fi cumpărăturile online, comerțul mobil și comerțul conversational (achizițiile consumatorilor prin intermediul unor platforme precum asistenții digitali și furnizarea de activități precum rezervări la hotel, răscumpărarea rapidă a bunurilor, memento-uri pentru cumpărături inteligente, au devenit centrul de interes al companiilor (J. Balakrishnan, Y.K. Dwivedi, 2021; R. E. Bawack, S.F. Wamba, K.D.A. Carillo, 2021).

Asistenții vocali AI utilizează vocea și limbajul natural pentru a interacționa cu utilizatorii, făcând astfel ca asistenții vocali să aibă caracteristici distincte asemănătoare omului (A. L. Guzman, 2019). Caracteristicile antropomorfe ale asistenților vocali AI permit utilizatorilor să simtă prezența entităților, să realizeze interacțiunea om-computer aproximând procesul de comunicare de la om la om. Conform paradigmei de cercetare Computers as Social Actors (CASA), utilizatorii atribuie unele trăsături umane sistemelor informatice, cum ar fi personalitatea și emoția, astfel încât procesul de interacțiune om-computer reflectă caracteristicile interacțiunii sociale (M. Skjuve, et al, 2021). Kim, et al., 2019].

Cercetătorii au opinii diferite cu privire la impactul caracteristicilor umanoide ale asistenților vocali AI asupra experienței virtuale a consumatorilor. Unele studii au susținut că prezența socială adusă de caracteristicile antropomorfe ale asistenților vocali AI sau ale roboților AI ar atenua singurătatea utilizatorului și le-ar aduce sprijin emoțional (V. Yoganathan, et al., 2021, N. Spatola, O.A. Wudarczyk, 2021), considerând asistentul vocal AI ca prieten (A. Poushneh, 2021).

Una dintre modalitățile prin care inteligența artificială poate schimba experiența clienților este automatizarea sarcinilor de rutină care ar necesita în mod tradițional interacțiune umană (spre exemplu, un reprezentant al serviciului pentru clienți ar putea utiliza AI pentru a răspunde automat la întrebări comune sau pentru a programa întâlniri, ceea ce i-ar permite reprezentantului să ofere servicii personalizate; în industria ospitalității, AI ar putea da răspuns la întrebările adresate de potențialii clienți și la realizarea unei rezervări; în industria asistenței medicale, AI poate fi utilizată pentru a oferi feed-back valoros pacienților, pentru a lua decizii informate cu privire la modul în care doresc să trateze simptomele lor). Toate activitățile de marketing depind de segmentarea grupurilor țintă. Combinația dintre AI și analiza predictivă poate adăuga un grad foarte ridicat de "inteligență" marketingului digital. Marketerii pot identifica cu precizie cel mai bun grup țintă. Utilizarea AI în segmentarea clienților este mai precisă și mai rapidă - identificând rapid segmentele din cadrul unui grup, care au caracteristici similare.

Inteligența artificială poate adăuga o serie de beneficii cumpărăturilor online, în special celor care implică analize predictive. Se pot utiliza aplicații care prezic ce produs ar fi pe placul consumatorilor, un serviciu greu de realizat pentru comercianții cu amănuntul tradiționali; se pot realiza predicții privind popularitatea produselor pe baza tendințelor și care produse tind să aibă cele mai mari vânzări. Astfel de caracteristici permit clienților să-și acceseze produsele și

serviciile cu diferite instrumente, cum ar fi servicii de asistență virtuală sau chatboți, care analizează comportamentul utilizatorilor și ajustează serviciile, existând și posibilitatea de a se desfășura un proces automat de vânzare care poate fi utilizat pentru a vinde produse fără nicio intervenție umană.

Algoritmii bazați pe AI sunt utilizați de platformele de comerț electronic, serviciile de streaming și rețelele de socializare pentru a face recomandări personalizate de produse consumatorilor, care se bazează pe istoricul de navigare și achiziții al utilizatorului, preferințele și comportamentul acestuia. AI este utilizată pentru a îmbunătăți experiența generală de cumpărături pentru consumatori (instrumente virtuale de încercare care permit clienților să vadă cum vor arăta îmbrăcămintea sau machiajul, înainte de a face o achiziție). Odată cu utilizarea sporită a AI în aplicațiile orientate către consumatori, există preocupări cu privire la confidențialitatea și securitatea datelor.

Consumatorii ar putea fi inconfortabili cu companiile care colectează și utilizează datele lor cu caracter personal pentru aplicații AI. Apar preocupări cu privire la faptul că este posibil ca produsele și serviciile bazate pe AI să nu fie accesibile tuturor consumatorilor (este posibil ca asistenții vocali activați să nu funcționeze bine pentru persoanele cu deficiențe de vorbire, iar instrumentele medicale bazate pe AI să nu fie accesibile persoanelor care nu sunt pricepute în tehnologie). De aceea, este important să se ia în considerare implicațiile etice și sociale ale utilizării AI și să se asigure că beneficiile sale sunt distribuite echitabil între toți consumatorii. (Y. Tueanrat, S. Papagiannidis, E. Alamanos, 2020; A. L. Guzman, 2019).

Instrumentele de marketing bazate pe AI sunt utilizate pentru a crea campanii de marketing personalizate pentru consumatori, care sunt adaptate preferințelor și comportamentului individului, ceea ce poate îmbunătăți implicarea și ratele de conversie.

Algoritmii AI sunt utilizați pentru a analiza cantități mari de date și pentru a face predicții despre evenimente sau tendințe viitoare. Comercianții cu amănuntul pot utiliza analize predictive pentru a prognoza cererea de produse. Chatboții și asistenții virtuali cu inteligență artificială pot îmbunătăți experiențele de servicii pentru clienți, oferind răspunsuri imediate și personalizate la întrebările clienților, reducând timpii de așteptare și îmbunătățind satisfacția.

Însă, AI poate avea efecte negative asupra comportamentului de consum al copiilor (algoritmii bazați pe AI utilizați de platformele de socializare și de comerț online pot manipula preferințele și comportamentele copiilor, afișându-le anunțuri și conținut direcționate pe baza istoricului de navigare și a datelor cu caracter personal). Aceasta poate duce la un consum excesiv de anumite produse și servicii și poate crea obiceiuri nesănătoase care pot persista până la vârsta adultă, din cauza lipsei maturității cognitive și emoționale, pentru a înțelege natura convingătoare a marketingului bazat pe AI și pot fi mai vulnerabili la influența sa. În acest sens, părinții și educatorii trebuie să fie conștienți de acest impact potențial și să adopte măsuri pentru a atenua efectele negative ale acestora, prin limitarea expunerii copiilor la conținut bazat pe AI și educarea acestora cu privire la modul în care AI este utilizată pentru a le influența comportamentul.

Putem adăuga faptul că AI poate avea un impact și asupra dezvoltării sociale și emoționale a copiilor, deoarece există posibilitatea ca cei mici să se bazeze mai mult pe asistenții virtuali și chatboți pentru companie, ceea ce poate duce la o scădere a interacțiunii sociale și a dezvoltării emoționale. Copiii pot deveni desensibilizați la violență sau la alte comportamente negative care sunt descrise în conținutul generat de AI, cum ar fi jocurile video sau filmele.

Pentru a răspunde acestor preocupări, este important să se echilibreze utilizarea AI cu alte forme de implicare care promovează interacțiunea socială și dezvoltarea emoțională, cum ar fi petrecerea timpului cu familia și prietenii, participarea la activități fizice și implicarea în activități creative.

Un alt impact potențial al AI asupra comportamentului de consum al copiilor este perpetuarea prejudecăților și stereotipurilor. Algoritmii AI sunt instruiți cu privire la date istorice care pot conține prejudecăți inerente și modele discriminatorii, cum ar fi prejudecățile de gen sau rasiale. Atunci când sunt aplicate conținutului și marketingului pentru copii, aceste prejudecăți pot duce la consolidarea stereotipurilor dăunătoare și a practicilor discriminatorii. Pentru a aborda această problemă, companiile și factorii de decizie politică trebuie să acorde prioritate diversității, echității și incluziunii în dezvoltarea și punerea în aplicare a algoritmilor AI. AI poate avea impact asupra sănătății mintale și a bunăstării copiilor, care pot experimenta anxietate sau depresie dacă se simt copleșiți de presiunea constantă de a consuma, de a se conforma standardelor de succes sau popularitate generate de AI. De aceea, este esențial să se acorde prioritate utilizării etice și responsabile a AI, în special în ceea ce privește copiii, prin punerea în aplicare a unor politici transparente privind utilizarea conținutului generat de AI și a marketingului, precum și punerea la dispoziția copiilor a instrumentelor și resurselor de care au nevoie pentru a-și gestiona experiențele online într-un mod sănătos și pozitiv.

Utilizarea tehnologiilor bazate pe AI poate exacerba și inegalitățile existente, poate crea altele noi, favorizând anumite grupuri de copii în detrimentul altora (copiii care provin din medii defavorizate pot avea acces limitat la tehnologia și resursele necesare pentru a beneficia de conținutul educațional bazat pe AI, adâncind și mai mult decalajul digital). Părinții și educatorii trebuie să își asume un rol activ în orientarea utilizării AI de către copii și în sprijinirea acestora în dezvoltarea abilităților de gândire critică care le permit să navigheze prin conținut generat de AI și marketing într-un mod informat.

Copiiilor li se poate dezvolta abilitatea de a pune la îndoială autenticitatea și credibilitatea informațiilor generate de AI și pot fi ajutați să înțeleagă modul în care AI este utilizată pentru a le influența comportamentul și luarea deciziilor. Inteligența artificială utilizează, în esență, o varietate de tehnici statistice din ramura cunoscută sub numele de "analiză predictivă". Inițial, agenții de publicitate s-au bazat pe metode precum cercetarea de piață, analiza web și extragerea datelor pentru a construi profiluri de consumatori pentru înțelegerea și influențarea nevoilor. Astăzi, marketerii apelează la inteligența artificială pentru a transforma fluxul mare de date în informații valoroase despre consumatori. Inteligența artificială înlocuiește agentul convențional de servicii pentru clienți care răspunde la întrebări prin trimiterea de link-uri, imagini și texte și utilizează respondenți umani numai dacă problema este mai complicată (Nampdilla, 2017).

Acum se poate obține o perspectivă crucială asupra clienților, serviciu cunoscut sub numele de serviciu inteligent pentru clienți, unde asistenții automati cu inteligență artificială pot studia comportamentul clienților și pot contribui la consolidarea încrederii în decizia lor de cumpărare, recomandând produse bazate pe nevoile, preferințele și potrivirea cumpărătorilor. Se adaugă camerele cu voce activate, care pot recunoaște și interpreta indicii faciale, biometrice și sonore. Captarea emoțiilor, reacțiilor sau interacțiunilor de moment ale cumpărătorilor față de produs poate ajuta la furnizarea de produse și recomandări adecvate. Apare astfel întrebarea dacă caracteristicile antropomorfe afectează pozitiv intențiile comportamentale ale consumatorilor. Unele studii sugerează că antropomorfismul poate oferi sprijin emoțional

utilizatorilor și le poate facilita luarea deciziilor (Deaton A, Muellbauer J, 1980; Deci EL, Ryan RM, 2000; Dhar R, Wertenbroch K, 2012).

Consumatorii adoptă din ce în ce mai mult asistenți vocali AI sau chatboți pentru a căuta produse și servicii, pentru a verifica starea comenzilor și a automatiza sarcinile zilnice privind cumpărăturile (J. Balakrishnan, Y.K. Dwivedi, 2021, V. Rabassa, O. Sabri, C. Spaletta, 2022). Acești asistenți vocali AI sau chatboți pot recomanda produse sau servicii potențialilor consumatori prin învățare personalizată, îmbunătățind și mai mult experiența virtuală a consumatorilor. Rezultatele practicii au constatat că mulți consumatori sunt confuzi cu privire la adoptarea și utilizarea asistenților vocali AI sau a chatboților (L. Goncalves, et al., 2020, Marketsandmarkets, 2021) și constată preferința consumatorilor pentru interacțiunea cu persoane reale (C. Prentic, M. Nguyen, 2020). Unii utilizatori se bazează mai mult pe interfețele tactile și sunt sceptici cu privire la asistenții vocali AI din cauza preocupărilor legate de scurgerile de confidențialitate și de alte probleme etice legate de AI (A. Maedche, 2019).

Utilizarea AI în produse și servicii creează riscuri și probleme de răspundere pentru consumatori – din cauza a gradului ridicat de automatizare – aspecte care în prezent nu sunt reglementate în mod explicit de legislația UE (Comisia Europeană, Raportul privind implicațiile în materie de siguranță și răspundere ale inteligenței artificiale, ale internetului obiectelor și ale roboticii, COM(2020) 64 final). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/?uri=CELEX:52020DC006>. Comisia Europeană ia în considerare în Cartea albă privind AI posibile ajustări ale cadrului legislativ existent al UE în ceea ce privește legislația privind protecția consumatorilor (Cartea albă, p. 14). <https://www.bing.com/search?q=Cartea+alb%C4%83+privind+IA+posibile+ajust%C4%83ri+ale+cadrului+legislativ+existent+al+UE+&form=ANNTH>. Consumatorii se simt privați de capacitatea lor de a-și controla propriile alegeri, deoarece algoritmi predictivi devin din ce în ce mai buni în anticiparea preferințelor consumatorilor, iar ajutoarele decizionale sunt adesea opace, iar consumatorii nu înțeleg pe deplin cum le-ar putea influența preferințele și deciziile. (N. Ameen, et al., 2021).

Pe măsură ce comportamentul consumatorilor devine mai adaptat la exigențele viitorului comportamental, AI poate transforma consumatorii în subiecți care sunt complici la exploatarea comercială a propriei experiențe private, subminând astfel controlul personal și promovând concentrarea cunoștințelor și a puterii în mâinile celor care dețin informațiile lor. Astfel, în loc să se simtă mai puternici în alegerile lor, consumatorii se pot simți limitați în ceea ce privește capacitatea lor de a alege și impactul pe care această schimbare tehnologică îl poate avea asupra bunăstării lor. O bancă care utilizează un algoritm de învățare automată pentru a identifica și a viza potențialii clienți, poate deveni vulnerabilă, deoarece algoritmul învață rapid care sunt consumatorii mai puțin susceptibili să aducă profit companiei, sau, algoritmul ar putea învăța să discrimineze anumiți consumatori de o anumită etnie, ceea ce ar fi ilegal în majoritatea țărilor.

Utilizarea AI prezintă *un risc ridicat de manipulare a consumatorilor și de dependență excesivă de tehnologiile inteligente*. Interacțiunea consumator - AI ar putea reduce abilitățile cognitive ale consumatorilor și le-ar putea afecta personalitatea, gândirea și relațiile sociale, precum și o pierdere a controlului asupra vieții lor (Pelau et al., 2021). Nagy și Hajdu (2021) au identificat *încrederea și utilitatea* percepută ca fiind principalii factori care determină acceptarea de către consumatori a utilizării AI. Reglementările recente, cum ar fi Regulamentul general al Uniunii Europene privind protecția datelor (<https://www.dataprotection.ro/>), vizează

limitarea exploatării prin responsabilizarea organizațiilor de a oferi consumatorilor posibilitatea de a opta pentru procese specifice de colectare a datelor (cookie-uri) și de a solicita o mai mare claritate cu privire la modul în care sunt utilizate aceste date. Cu toate acestea, pe măsură ce AI devine omniprezentă, asigurarea consimțământului consumatorilor poate duce la o supraîncărcare a opțiunilor și a informațiilor care scad, în loc să crească controlul personal (Landi, H., 2021) și exacerbează reacțiile afective și comportamentale negative ilustrate anterior.

Experiența clienților implică întregul ciclu de viață al clientului, de la momentul în care vizitează un site web sau interacționează cu un agent de vânzări până la momentul în care părăsesc un magazin. Aceasta înseamnă că inteligența artificială poate fi utilizată pentru a oferi servicii mai bune pe tot parcursul ciclului de viață al clienților. Dispozitivele autonome (mașinile inteligente sau soluțiile de automatizare a locuințelor) oferă posibilitatea de a elimina aportul costisitor al consumatorilor din anumite medii decizionale - aceste dispozitive pot reduce sau chiar elimina efortul pe care un consumator trebuie să investească în alegere. Rezultatele, derivate din cantități mari de date despre consumatorul în cauză, precum și despre alți consumatori și contextul de mediu, pot corespunde adesea preferințelor consumatorilor mai îndeaproape decât dacă aceștia înșiși ar fi ales.

Inteligența artificială combinată cu o abordare centrată pe om a marketingului sunt vitale pentru ca brandurile de astăzi să transforme datele în experiențe empatice, centrate pe client. Pentru marketeri, soluțiile bazate pe AI servesc ca un instrument scalabil și personalizabil capabil să înțeleagă motivul din spatele interacțiunilor cu consumatorii. Unele studii sugerează că experiențele emoționale au un impact mai mare asupra satisfacției consumatorilor decât experiențele cognitive din cumpărăturile online (M.A.Jones, K.E. Reynolds and M.J. Arnold, 2006).

Modelul cognitiv-afectiv-conativ este un cadru teoretic care integrează evaluarea cognitivă, emoția și intenția comportamentală pe baza teoriei evaluării cognitive (D. Huang, et al., 2021). Acesta consideră că evaluarea cognitivă a unui individ va declanșa răspunsuri emoționale și iar emoția va acționa asupra intenției comportamentale a unui individ. Acesta reflectă modul în care evaluarea cognitivă și elementele emoționale acționează după ce un individ primește un stimul. Gursoy consideră că evaluarea cognitivă a consumatorilor constă în trei etape (D. Gursoy, et al., 2019). În etapa de evaluare cognitivă, se evaluează relevanța și importanța stimulului pentru utilizatorul individual. Evaluarea cognitivă este determinată de percepția contextuală a consumatorului și de cunoștințele, credințele și valorile personale (Y. Chiu, Y. Zhu, J. Corbett, 2021).

În etapa experienței emoționale, speranța de performanță a consumatorului și speranța de efort percepută a serviciilor sunt evaluate și acționează asupra emoțiilor consumatorului. În etapa de rezultat comportamental, pe baza experienței emoționale, consumatorii iau decizia finală privind intenția comportamentală. Pe baza teoriei disonanței cognitive, utilizatorii sunt predispuși la experiențe afective negative atunci când au experiențe care sunt incompatibile cu cunoașterea lor (D. Gursoy, et al., 2019). Prin urmare, experiența senzorială a consumatorilor are un impact asupra experienței cognitive și a emoțiilor. Evaluarea cognitivă, experiența emoțională și intențiile comportamentale sunt elementele de bază ale procesului de experiență virtuală a consumatorului.

Modelul cognitiv-afectiv-conativ poate prezenta procesul de reacție al consumatorului la stimulii inovatori ai asistenților vocali AI. Elementul cognitiv din modelul cognitiv-afectiv-conativ se referă la elementele perceptuale ale experienței consumatorului, iar elementul emoțional îl reprezintă sentimentele subiective ale consumatorului cauzate de experiența sa (H. MANO, R.L. OLIVER, 1993). Consumatorii urmăresc atât obiective cognitive, cât și afective în procesul de consum. Unele studii au analizat eficiența și gradul de utilizare a funcționării sistemului IT (N. Ameen, et al., 2021), cum ar fi utilitatea percepută și ușurința percepută de utilizare în modelul clasic de adoptare a tehnologiei (TAM) (D. Gefen, E. Karahanna and D.W. Straub, 2003), precum și speranța de performanță și speranța de efort în Teoria unificată a acceptării și utilizării tehnologiei (UTAUT) (V. Venkatesh, J.Y.L. Thong, X. Xu, 2016), care sunt considerate factori importanți de influență la nivel cognitiv.

Consumatorii pot genera emoții pozitive, cum ar fi plăcerea și surpriza în timpul procesului de consum, dar pot genera și emoții negative, cum ar fi nemulțumirea (D. Huang, et al., 2021). Prin urmare, modelul cognitiv-afectiv-conativ reflectă relația dintre rolul elementelor cognitive și emoționale, evidențiază importanța experienței emoționale în experiența consumatorului și arată procesul de evaluare cognitivă a experienței consumatorului. S. H. Chuah, E.C. Aw and D. Yee, 2021 și P. Hu, Y. Lu, Y.Y. Gong, 2021, susțin că oamenii sunt reticenți în a adopta roboți extrem de antropomorfi din cauza sentimentelor negative de disconfort și nesiguranță. Este mai probabil să își facă griji cu privire la confidențialitatea personală atunci când se confruntă cu servicii extrem de antropomorfe, însă această percepție este incompatibilă cu constatările lui Yoganathan, 2021; T. Kim, Y. Sung, J.H. Moon, 2021 și X. Li, Y. Sung, 2021, care au concluzionat că efectul antropomorfismului asupra calității percepute a serviciilor este pozitiv.

Concluzie

Cel mai mare impact pe care AI îl are asupra comportamentului și alegerii consumatorilor îl reprezintă manipularea reclamelor și prezența sa în serviciul pentru clienți. Inteligența artificială a revoluționat modul în care agenții de publicitate înțeleg și ghidează consumatorii. Această tehnologie cu ritm rapid are potențialul de a face viața consumatorilor mult mai ușoară. Noi modalități de extragere a datelor generate de consumatori vor stimula informarea consumatorilor. Companiile ar trebui să analizeze modul în care cunoașterea și emoția afectează consumatorii în procesul de promovare a produselor și serviciilor pentru a înțelege mai bine preocupările consumatorilor și pentru a genera creșterea afacerilor și transformarea digitală a companiilor în mediul economiei digitale. Inteligența artificială induce necesitatea ca oamenii să accepte și să o folosească pentru a obține diverse beneficii. Chiar dacă consumatorii de AI consideră că acest lucru este intimidant, aceștia recunosc capacitatea sa de a le face viața mai ușoară. Numeroasele influențe ale AI sunt observate în domenii vaste, inclusiv în analiza comportamentului și a modificărilor intervenite, indicând faptul că aceasta este esențială pentru bunăstarea consumatorilor. **Bibliografie**

1. N. Ameen, et al., Customer experiences in the age of artificial intelligence, *COMPUTERS IN HUMAN BEHAVIOR*, 114 (2021) 106548. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106548>.
2. J. Balakrishnan, Y.K. Dwivedi, Conversational commerce: entering the next stage of AI-powered digital assistants. *Annals of Operations Research*, (2021). <https://doi.org/10.1007/s10479021-04049-5>.
3. R. E. Bawack, S.F. Wamba, K.D.A. Carillo, Exploring the role of personality, trust, and privacy in customer experience performance during voice shopping: Evidence from SEM and fuzzy set qualitative comparative

- analysis, *INTERNATIONAL JOURNAL OF INFORMATION MANAGEMENT*.58 (2021) 102309. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2021.102309>.
4. Y. Chiu, Y. Zhu, J. Corbett, In the hearts and minds of employees: A model of pre-adoptive appraisal toward artificial intelligence in organizations, *INTERNATIONAL JOURNAL OF INFORMATION MANAGEMENT*. 60 (2021) 102379. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2021.102379>.
 5. S. H. Chuah, E.C. Aw and D. Yee, Unveiling the complexity of consumers' intention to use service robots: An fsQCA approach, *COMPUTERS IN HUMAN BEHAVIOR*, 123 (2021) 106870. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106870>.
 6. Deaton A, Muellbauer J (1980) *Economics and consumer behavior*. Cambridge University Press, New York. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511805653>
 7. Deci EL, Ryan RM (2000) The 'what' and 'why' of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychol Inq* 11(4):227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
 8. Dhar R, Wertenbroch K (2012) Self-signaling and the costs and benefits of temptation in consumer choice. *J Mark Res* 49(February):15–25. <https://doi.org/10.1509/jmr.10.0490>
 9. D. Gefen, E. Karahanna and D.W. Straub, Trust and TAM in online shopping: An integrated model, *MIS QUARTERLY*. 27(1) (2003) 51-90. <https://doi.org/10.2307/30036519>.
 10. L. Goncalves, et al., Understanding the customer experience with smart services, *JOURNAL OF SERVICE MANAGEMENT*. 31(4) (2020) 723-744. <https://doi.org/10.1108/JOSM-11-20190349>.
 11. L. Guzman, Voices in and of the machine: Source orientation toward mobile virtual assistants, *COMPUTERS IN HUMAN BEHAVIOR*. 90 (2019) 343-350. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.08.009>.
 12. D. Gursoy, et al., Consumers acceptance of artificially intelligent (AI) device use in service delivery, *INTERNATIONAL JOURNAL OF INFORMATION MANAGEMENT*. 49 (2019) 157-169. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2019.03.008>
 13. A. Folstad, K. Kvale, Customer journeys: a systematic literature review, *JOURNAL OF SERVICE THEORY AND PRACTICE*. 28(2) (2018) 196-227. <https://doi.org/10.1108/JSTP-112014-0261>.
 14. D. Huang, et al., Customer-robot interactions: Understanding customer experience with service robots, *International Journal of Hospitality Management*. 99 (2021) 103078. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2021.103078>.
 15. P. Hu, Y. Lu, Y.Y. Gong, Dual humanness and trust in conversational AI: A person-centered approach, *COMPUTERS IN HUMAN BEHAVIOR*. 119 (2021) 106727. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106727>.
 16. M. A. Jones, K.E. Reynolds and M.J. Arnold, Hedonic and utilitarian shopping value: Investigating differential effects on retail outcomes, *JOURNAL OF BUSINESS RESEARCH*. 59(9) (2006) 974-981. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2006.03.006>.
 17. Kaplan AM, Haenlein M (2010) Users of the world, unite! The challenges and opportunities of social media. *Business Horizons* 53(1):59-68. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2009.09.003>
-
18. A. Kim, et al., Effects of Gender and Relationship Type on the Response to Artificial Intelligence, *CYBERPSYCHOLOGY BEHAVIOR AND SOCIAL NETWORKING*. 22(4) (2019) 249-253. <https://doi.org/10.1089/cyber.2018.0581>.
 19. Landi, H. (2021). [FTC Issues Warning that Using Biased AI could Violate Consumer Protection Laws](#).
 20. X. Li, Y. Sung, Anthropomorphism brings us closer: The mediating role of psychological distance in User-AI assistant interactions, *COMPUTERS IN HUMAN BEHAVIOR*. 118 (2021) 106680. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106680>.
 21. H. MANO, R.L. OLIVER, ASSESSING THE DIMENSIONALITY AND STRUCTURE OF THE CONSUMPTION EXPERIENCE - EVALUATION, FEELING, AND SATISFACTION, *JOURNAL OF CONSUMER RESEARCH*. 20(3) (1993) 451-466. <https://doi.org/10.1086/209361>.
 22. Marketsandmarkets, Voice Assistant Application Market with COVID-19 Impact by Component, Deployment Mode, Organization Size, Channel Integration (Websites, Mobile Applications), Application Area (Smart Banking, Connected Healthcare), and Region - Global Forecast to 2026. <https://www.marketsandmarkets.com/Market-Reports/voice-assistantapplication-market-41810993.html>,2021
 23. Nanayakkara, S. (2020). Application of Artificial Intelligence in Marketing Mix: A Conceptual Review. The Conference Proceedings of 11th International Conference on Business & Information ICBI (pp. 530-542). Sri Lanka: University of Kelaniya.

24. A. Maedche, et al., AI-Based Digital Assistants Opportunities, Threats, and Research Perspectives. BUSINESS & INFORMATION SYSTEMS ENGINEERING, 61(4) (2019) 535-544. <https://doi.org/10.1007/s12599-01900600-8>.
25. Meenakshi Nadimpalli, Artificial Intelligence – Consumers and Industry Impact, International Journal of Economics & Management Science, 2017, <https://www.hilarispublisher.com/open-access/artificial-intelligence-consumers-and-industry-impact-2162-6359-1000429.pdf>
26. Puntoni, S., Reczek, R. W., Giesler, M., & Botti, S. (2020). *Consumers and Artificial Intelligence: An Experiential Perspective*. Journal of Marketing, 85(10), 1-21.
27. Pelau, C., Ene, I., & Pop, M.-I. (2021). The Impact of Artificial Intelligence on Consumer's Identity and Human Skills. Amfiteatru Economic, 23(56), 33-45.
28. A. Poushneh, Humanizing voice assistant: The impact of voice assistant personality on consumers' attitudes and behaviors, JOURNAL OF RETAILING AND CONSUMER SERVICES. 58 (2021) 102283. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2020.102283>.
29. C. Prentic, M. Nguyen, Engaging and retaining customers with AI and employee service, JOURNAL OF RETAILING AND CONSUMER SERVICES. 56 (2020) 102186. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2020.102186>.
30. V. Rabassa, O. Sabri, C. Spaletta, Conversational commerce: Do biased choices offered by voice assistants' technology constrain its appropriation?, Technological Forecasting and Social Change. 174 (2022) 121292. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.121292>.
31. M. Skjuve, et al., My Chatbot Companion - a Study of Human-Chatbot Relationships, INTERNATIONAL JOURNAL OF HUMAN-COMPUTER STUDIES.149 (2021) 102601. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2021.102601>.
32. N. Spatola, O.A. Wudarczyk, Ascribing emotions to robots: Explicit and implicit attribution of emotions and perceived robot anthropomorphism, COMPUTERS IN HUMAN BEHAVIOR. 124 (2021) 106934. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106934>.
33. Y. Tueanrat, S. Papagiannidis, E. Alamanos, Going on a journey: A review of the customer journey literature, JOURNAL OF BUSINESS RESEARCH. 125 (2021) 336-353. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2020.12.028>.
V. Venkatesh, J.Y.L. Thong, X. Xu, Unified Theory of Acceptance and Use of Technology: A Synthesis and the Road Ahead, JOURNAL OF THE ASSOCIATION FOR INFORMATION SYSTEMS. 17(5) (2016) 328-376. <https://doi.org/10.17705/1jais.00428>.
V. Yoganathan, et al., Check-in at the Robo-desk: Effects of automated social presence on social cognition and service implications, TOURISM MANAGEMENT.85 (2021) 104309. <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2021.104309>.

INTERVENȚII STRATEGICE DE AUTOEXAMINARE A PROPRIEI CUNOAȘTERI

Valentina Botnari, dr., conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Gabriela Repeșco, doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, UPSC

Societatea modernă înregistrează un ritm alert de transformări care induc la schimbare și evoluție progresivă, fapt ce solicită de la agenții sociali dezvoltare personală și profesională continuă. O atenție semnificativă merită a fi acordată selectării tipului de învățare pertinent pentru dezvoltarea personală și profesională, implicit a gândirii independente a membrilor societății contemporane care să le permită să acopere exigențele acesteia, dar și propria stare de bine.

Studiile actuale conturează tot mai multe atuuri ale învățării transformative, tip de învățare descendent din paradigma constructivistă. Învățarea transformativă presupune apelarea la o interpretare anterioară cu scopul de a formula o interpretare nouă și revizuită a valorii unei experiențe proprii ce ar stimula și orienta potențiale acțiuni în viitor.

Autorul teoriei învățării transformative, Jack Mezirow, a lansat teoria respectivă în anii '70 și a dezvoltat-o ulterior în anii '80 a secolului XX. J. Mezirow (Daloz L.A.P., 2000) și-a focusat eforturile asupra perfectării tipului de învățare transformativă (pe parcursul a 20 de ani), acesta fiind perceput ca un construct social al realității, diferențiind mai multe niveluri de reflecție, care să explice comprehensiv

modul în care cel ce învață procesează informația, pornind de la date din experiența sa socioculturală. Treptat acesta poate dezvolta o atitudine critică față de relațiile de putere socială și le poate face față mai eficient prin transformare individuală.

Învățarea transformativă se bazează pe paradigma constructivistă, aceasta interpretând învățarea într-un fel anume. În esență, paradigma constructivistă afirmă că învățarea este un proces activ și personal, prin care formabilul își dezvoltă competențele și își construiește înțelegerea prin intermediul experiențelor sale. Învățarea transformativă se concentrează, în special, asupra modului în care învățarea poate duce la schimbări fundamentale în gândirea și comportamentul formabilului.

Învățarea transformativă se concentrează atât pe dezvoltarea unei comprehensiuni critice a lumii și a problemelor existente, cât și pe încurajarea celor ce învață în reexaminarea propriilor convingeri, în dezvoltarea competențelor și în planificarea activității de învățare în mod independent, reieșind din achizițiile deținute, dar și necesitățile personale. Această teorie presupune că învățarea se produce la cel mai înalt nivel atunci când formabilii sunt încurajați să-și exploreze propria experiență și să-și pună întrebări critice despre lumea din jurul lor.

Actualmente, acest tip de învățare este unul foarte relevant, deoarece se caracterizează prin schimbări rapide, în sensul că misiunea sa de bază este să-l facă pe formabil să-și reconsidere vechile cadre de referință, fiind util pentru a explica mecanismele învățării individuale în situațiile de tranziție din viața formabililor, pentru a înțelege fenomenele ce se produc într-o instituție care învață și se cere să se adapteze la noi forme de învățare (Botnari V., Repeșco G., 2022).

Cercetătorul J. Mezirow (Mezirow J., 2000) elaborează inițial 8 faze ale învățării transformative, ulterior definitivează încă două faze, astfel actualmente sunt desemnate în total 10 faze: 1) dilema dezorientativă; 2) auto-examinarea cu sentiment de vină și rușine; 3) evaluarea critică a propriilor viziuni; 4) recunoașterea că și alte persoane au trecut printr-o schimbare similară, procesul fiind însoțit de nemulțumire de sine; 5) explorarea opțiunilor pentru noi roluri și acțiuni; 6) planificarea unei serii de acțiuni; 7) achiziționarea de valori și dezvoltarea abilităților pentru implementarea planurilor propuse; 8) încercarea noilor roluri; 9) exersarea competenței și a autoîncrederii în performarea noilor roluri și relații; 10) reintegrarea în viața proprie, în baza condițiilor dictate de noua perspectivă.

Prima fază a învățării transformative este desemnată *dilema dezorientativă*, în cadrul acesteia se înaintează o problemă incitantă care solicită o soluție concretă. Dacă formabilii se confruntă cu o dilemă dezorientativă, atunci aceștia sunt puși în situația de a analiza informațiile și de a evalua efectele fiecărei opțiuni. Acest proces poate îmbunătăți abilitățile de gândire independentă și critică a educabililor, precum și rezolvarea de perspectivă a problemelor.

În continuare vom scoate în evidență anumite aspecte cu privire la valoarea fazei a doua a învățării transformative: *Autoexaminarea cu trăirea afectivă jenantă pentru necunoaștere*. Autoexaminarea reprezintă o modalitate semnificativă și eficientă de examinare a propriei cunoașteri și autoactualizare a achizițiilor necesare pentru a atinge obiectivele acceptate. Astfel, intervențiile strategice de autoexaminare devin o componentă esențială a procesului de învățare transformativă.

Faza a doua prezintă o fază importantă a învățării transformative, care implică explorarea și conștientizarea propriilor prejudecăți și limite în gândire și comportament. Această fază se concentrează pe dezvoltarea unui nivel mai profund de conștientizare și comprehensiune a propriei persoane, în special a modului în care propriile convingeri și experiențe personale pot influența potențialele acțiuni de perspectivă.

În această fază, persoana se angajează într-un proces de autorefecție profundă, analizând experiențele personale, gândurile și emoțiile pentru a identifica și a autoexamina prejudecățile și limitele care împiedică dezvoltarea lor și relațiile cu ceilalți. Această autoexaminare implică adesea sentimente de teamă, furie, vinovăție sau rușine, deoarece uneori este dificil să recunoaștem că avem anumite lacune sau limite și putem greși în anumite situații.

Persoana care este propulsată în faza respectivă a învățării transformative este adesea provocată să își schimbe perspectivele deținute și să exploreze perspective noi și diferite decât cele precedente. Acest proces poate fi dificil, dar poate duce la o mai mare înțelegere și respect față de alții, inclusiv la

dezvoltarea unei abordări mai deschise și mai flexibile a gândirii și comportamentului. În această ordine de idei, oferindu-le subiecților, ce învață, posibilitatea alegerii/selectării strategiilor care le pot asigura performanță maximă, precum și a scopurilor demersului lor, sprijinindu-i în conștientizarea procesului în care sunt implicați, precum și în automonitorizarea progresului lor, se obțin performanțe înalte în procesul didactic. Strategiile cu potențial valoric în elaborarea intervențiilor axate pe dezvoltarea gândirii independente în cadrul fazei a doua a învățării transformative – *autoexaminarea cu trăire afectivă a propriei cunoașteri* sunt:

□ strategiile didactice (Joița E., 2006):

- ✓ în funcție de logica gândirii: este relevant a fi utilizate strategiile inductive, deductive și cele analogice;
- ✓ în funcție de gradul de dirijare nondirijare a învățării: pot fi implicate *strategiile nealgoritmice*, în mod special, *strategiile euristice* → de descoperire independentă sau semidirijată, de problematizare.

- strategii cognitive:

Printre cele mai reprezentative *strategii cognitive* care au un rol prioritar în dezvoltarea gândirii independente în cadrul fazei a doua a învățării transformative sunt strategiile: de repetare; de elaborare; de organizare.

- strategii metacognitive:

Valorificarea strategiilor metacognitive în activitatea de învățare a formabilului deschid oportunități semnificative în dezvoltarea gândirii independente anume în faza a doua a învățării transformative. Printre acestea scoatem în evidență strategiile: de planificare; de monitorizare; de reglare/autoreglare □ strategii motivațional – afective.

Categoria respectivă de strategii asigură contextul facil pentru includerea pleneră a formabililor în procesul de învățare, cu o eventuală implicare a gândirii independente.

În cheia celor relatate mai sus, vom prezenta o serie de sarcini practice care pot fi propuse formabililor din mediul academic la etapa a doua a învățării transformative – *autoexaminarea cu trăirea afectivă jenantă pentru necunoaștere*, care solicită să se aducă la activ cele mai pertinente resurse deținute (dar posibil insuficient procesate) și îi incită, intrigă, motivează pentru implicarea activă la următoarele faze ale învățării transformative. Sarcinile pentru activitatea de învățare sunt elementele constituente ale conținutului cursului: Psihopedagogia centrată pe subiect (în continuare PPCS).

□ *Unitatea de învățare: Repere teoretice și delimitări conceptuale ale Educației centrate pe copil*

1. Tehnica „Axa istorică a valorilor”

De elaborat axa istorică a valorilor, elucidând contribuțiile diferitor savanți în conturarea conceptului: Educație centrată pe subiect.

În acest context, plasați pe axa istorică a valorilor principalele valori științifice privind evoluția conceptului: Educație centrată pe subiect în conformitate cu legenda de mai jos.

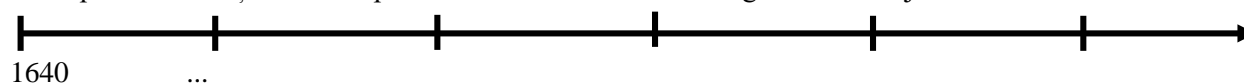


Fig. 1. Axa istorică a valorilor Legendă:

- secolul, autorul, contribuția (concept, paradigmă, teorie, model etc.), denumirea lucrării, anul apariției.

Notă: Plasați informații pentru fiecare perioadă istorică.

Model: Secolul XVII - J.A. Comenius principiul didactic: Individualizarea instruirii. Lucrarea „Didactica Magna”, 1640, fiind tradusă și publicată în limba latină în 1657.

Tehnica dată solicită activizarea la formabili a operațiilor gândirii independente precum: analiza, sinteza și compararea contribuțiilor diferitor savanți din varii perioade istorice.

2. Redați grafic contextele constituirii PPCS ca știință conform organizatorului propus mai jos; prezentați și descrieți factorii favorizanți și frenatori în recunoașterea științificității PPCS.

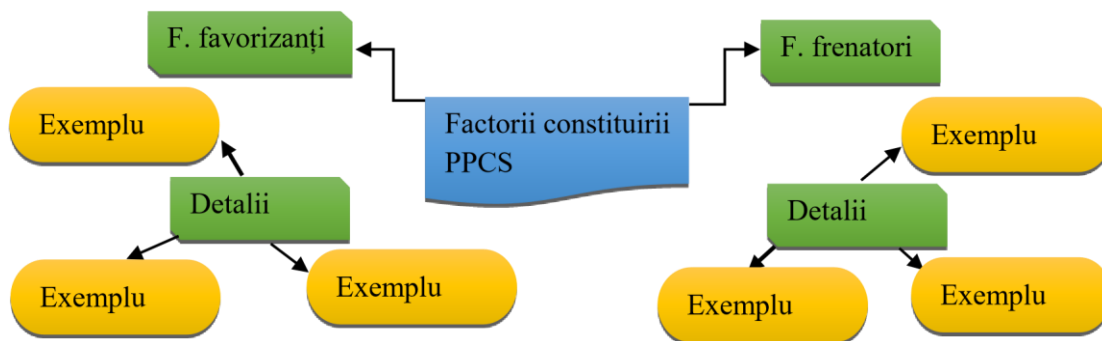


Fig.2. Factorii constituirii conceptului Psihopedagogie centrată pe subiect

Sarcina didactică propusă solicită din partea formabilului următoarele operații ale gândirii independente: analiză critică a literaturii de specialitate și a resurselor relevante pentru a identifica și înțelege evoluția domeniului și etapele sale de dezvoltare, o sinteză coerentă a informațiilor și ideilor colectate, comparația factorilor favorizanți și a factorilor frenatori a constituirii conceptului Psihopedagogia centrată pe subiect/formabil, concretizarea logică a conceptelor. În același timp, sunt implicate și calitățile gândirii independente precum: originalitatea, independența și spiritul critic.

- *Unitatea de învățare: Perspectivile constructiviste asupra procesului de învățământ centrat pe subiect/formabil*

Sarcină didactică:

Selectați 3 definiții ale *constructivismului* oferite de către diverși autori; găsiți tangențele și discrepanțele, apoi identificați definiția pe care o apreciați cel mai mult și aduceți argumentele de rigoare.

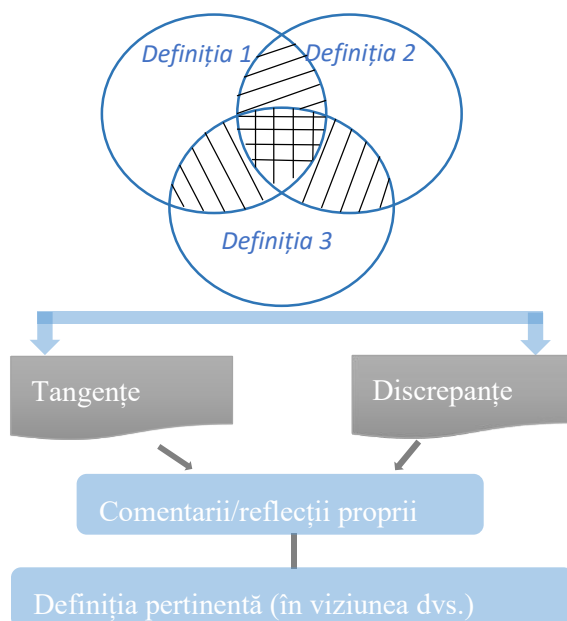


Fig.3. Tangențe și discrepanțe dintre varii conceptualizări ale constructivismului

Realizarea sarcinii propuse anterior implică următoarele operații ale gândirii independente a formabililor: analiza diferitor perspective și teorii propuse de cercetătorii în domeniu, compararea tangențelor și discrepanțelor dintre varii conceptualizări ale constructivismului, generalizarea definițiilor

și pozițiilor teoretice oferite de către diverși autori și ulterior aprecierea celei mai pertinente definiții din propria perspectivă.

Dacă este să specificăm calitățile gândirii independente necesare pentru realizarea acestei sarcini didactice, atunci putem specifica următoarele: *independența gândirii* - le permite formabililor să analizeze și să sintetizeze definițiile oferite de autori în mod independent și obiectiv, fără a fi influențați prea mult de opinii sau idei; *originalitatea gândirii* - îi ajută pe formabili să evidențieze perspectiva unică și noutățile în abordarea conceptului de constructivism astfel încât formabilii să poată identifica/propune idei și argumente inovatoare în evaluarea și selecția definițiilor, adăugând o perspectivă originală asupra subiectului abordat; *spiritul critic* - este esențial pentru a evalua definițiile și a identifica atât tangențele, cât și discrepanțele dintre ele, logica și coerența acestora; *flexibilitatea gândirii* - ajută formabilii să integreze, să sintetizeze diferite idei și să identifice punctele comune sau diferențele între definiții într-un mod flexibil și deschis; *rapiditatea gândirii* - facilitează procesul de evaluare și selecție a definițiilor, economisind timp și permițând o abordare eficientă a sarcinii; *profundimea gândirii* - implică o analiză mai profundă a conceptelor, ceea ce conduce la o înțelegere mai complexă și completă a definițiilor și a constructivismului în general.

□ *Unitatea de învățare: Elevul/formabilul și profesorul/formatorul în procesul educațional centrat pe cel ce învață*

Sarcini didactice pentru reflecție:

1. Argumentați necesitatea schimbării viziunii formatorului asupra formabilului și rolului, funcțiilor acestuia în procesul instructiv - educativ.
2. Propuneți soluții relevante care să motiveze cadrele didactice ce dețin experiență în domeniul pedagogic, dar care pledează încă pentru instruirea tradițională, să implementeze în practica educațională strategii inovative centrate pe formabil.
3. Exprimați-vă propria opinie în legătură cu aspectele pozitive ale sistemului tradițional de instruire și stabiliți care dintre acestea ar putea fi valorificate în sistemul modern de instruire, astfel încât să obținem efectele scontate.
4. Ce impedimente ale vechiului sistem de învățământ puteți identifica în sistemul educațional actual? Numiți 5 experiențe de genul dat. Ce soluții propuneți pentru depășirea lor?

În cazul realizării sarcinilor didactice prezentate anterior este necesară implicarea mai multor operații ale gândirii independente precum: *concretizarea logică* - pentru a argumenta necesitatea schimbării viziunii formatorului asupra formabilului și rolului, funcțiilor acestuia în procesul instructiv-educativ; *particularizarea* - pentru a propune soluții relevante care să motiveze cadrele didactice cu experiență în pedagogie să implementeze strategii inovative centrate pe formabil; *comparația* - pentru a compara experiențele specifice ale vechiului sistem de învățământ cu realitățile și provocările actuale din sistemul educațional; *analiza* - pentru a identifica și analiza impedimentele vechiului sistem de învățământ în sistemul educațional actual etc.

- *Unitatea de învățare: Proiectarea curriculară centrată pe subiect/formabil*

Prezentați formele și nivelurile proiectării curriculare prin intermediul tehnicii *Clustering*.

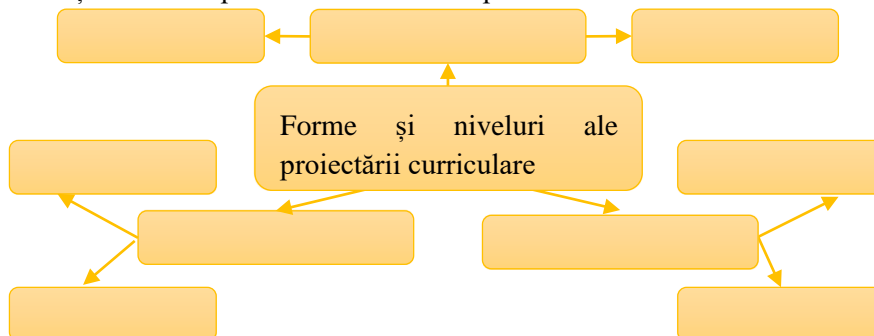


Fig. 4. *Forme și niveluri ale proiectării curriculare centrate pe subiectul care învață*

În cazul acestei sarcini didactice sunt implicate o serie de operații ale gândirii independente: *concretizarea logică* - pentru a ilustra și a explica concret formele și nivelurile proiectării curriculare; *generalizarea* - pentru a extrage principalele aspectele generale ale proiectării curriculare; *abstractizarea* - pentru a separa ideile de bază și cele secundare cu privire la formele și nivelurile proiectării curriculare; *comparația* - pentru a permite evidențierea similitudinilor și discrepanțelor între diversele forme și niveluri de proiectare curriculară etc.

- *Unitatea de învățare: Strategii de predare-învățare centrate pe subiect/formabil* Sarcină didactică:

Elaborați individual o strategie de învățare ilustrată prin conspect de reper, schemă generalizatoare, exemplificare etc. (învățarea profundă va fi demonstrată prin explicarea esenței strategiei elaborate colegilor din grupul de lucru) precum și a căilor de învățare și comportamentelor indispensabile ale formabililor în orice context de învățare pentru ca acestea să favorizeze autoactualizarea achizițiilor deținute și prestarea de competențe.

- Prezentați informația colegilor de grupă.
- Descrieți strategia de învățare adoptată.
- Evaluați în grup eficiența strategiei de învățare adoptate.

Realizarea sarcinii didactice propuse mai sus solicită implicarea din partea formabililor mai multor calități ale gândirii independente precum: *independența gândirii* - a analiza critic informațiile și a-și forma propriile opinii și perspective asupra subiectului abordat; *originalitatea gândirii* - pentru a propune idei noi și inovatoare cu privire la strategia propusă; *spiritul critic* - pentru a evalua informațiile prezentate de colegii de grupă și pentru a identifica eventualele lacune; *flexibilitatea gândirii* - pentru a se adapta la nevoile și cerințele contextului de învățare și a identifica soluții alternative sau abordări inovatoare în elaborarea strategiei de învățare; *rapiditatea gândirii* - pentru a gândi rapid și a sintetiza informațiile relevante într-un mod concis și coerent; *profunzimea gândirii* - pentru a explora subiectul în detaliu și pentru a înțelege conexiunile și interdependențele dintre concepte și idei.

- *Unitatea de învățare: Strategii de evaluare din perspectiva conceptului: Educație centrată pe subiect/formabil Tehnica: Ce știi despre...?*

Determinați rolul criteriilor și a descriptorilor de performanță incluși într-o grilă de evaluare prin tehnica „Ce știi despre...?”

Designul tehnicii „Ce știi despre...?”

Apropie-te de câte un coleg de grupă și întreabă-l ce știe despre valoarea descriptorilor de performanță incluși în grila de evaluare a performanțelor, iar în timp ce ascuți cu atenție răspunsul colegului, îți faci notițe în prima rubrică, același lucru faci și ceilalți colegi. Se procedează astfel până se epuizează întrebările. Apoi se sistematizează datele în grup și se anunță informația și celorlalte grupe. Se analizează cele sistematizate pentru a se stabili erorile sau pentru a se realiza completări.



Fig.5. Rolul criteriilor și a descriptorilor de performanță incluși într-o grilă de evaluare

Tehnica dată solicită activizarea mai multor calităților gândirii independente la formabili precum: *independența gândirii* - pentru a analiza criteriile și descriptorii de performanță în mod obiectiv și pentru a-și crea o viziune independentă asupra modului în care acești descriptorii pot măsura performanța; *originalitatea gândirii* - pentru a propune idei noi și inovatoare în interpretarea criteriilor și descriptorilor de performanță, inclusiv pentru a propune perspective diferite și a identifica modalități creative de

aplicare a acestor criterii într-un context specific; *spiritul critic* - pentru a evalua criteriile și descriptorii de performanță într-un mod obiectiv și rațional, înțelegând avantajele și dezavantajele lor; *flexibilitatea gândirii* - pentru a identifica soluții alternative și abordări flexibile în scopul evaluării performanței în funcție de specificul contextului; *vastitatea gândirii* - pentru a explora conexiunile și interdependențele dintre diferitele aspecte în scopul identificării modului în care aceste criterii pot fi aplicate într-o gamă largă de situații etc..

• *Unitatea de învățare: Organizarea procesului educațional centrat pe educabil în instituția de învățământ*

1. Tehnica: Eseul de cinci minute Elaborați un eseu de 5 minute în care să analizați rolul curriculum-ului la decizia școlii în centrarea procesului educațional pe subiect. În acest eseu, trebuie să identificați cel puțin trei argumente care să susțină avantajele acestei abordări, precum și să oferiți exemple concrete de instituții de învățământ care au implementat cu succes acest instrument de centrare a procesului educațional pe subiect. La sfârșitul eseului puteți indica și anumite aspecte la acest subiect care nu le cunoașteți sau le-ați înțeles pe deplin. *Notă:* În cadrul eseurilor, studenții ar trebui să utilizeze surse și exemple relevante pentru a-și susține argumentele și să fie atenți la structura și organizarea textului. De asemenea, ei ar trebui să aibă în vedere timpul limitat și să se asigure că abordează toate punctele importante într-un mod clar și concis.

Tehnica respectivă implică mai multe calități ale gândirii independente la formabili precum:

independența gândirii - pentru a formula propriile lor opinii și argumente în ceea ce privește rolul curriculum-ului

la decizia școlii în centrarea procesului educațional pe subiect și pentru a-și forma propria viziune asupra importanței acestui aspect; *originalitatea gândirii* - pentru a propune idei noi și inovatoare cu referire la rolul curriculum-ului, pentru a identifica modalități neconvenționale de abordare a subiectului dat și a propune argumente originale pentru susținerea avantajelor unei abordări centrate pe subiect în procesul educațional; *spiritul critic* - pentru a identifica și analiza criticile aduse procesului educațional centrat pe subiect și a-și forma propriile argumente bazate pe o evaluare riguroasă a informațiilor disponibile; *rapiditatea gândirii* - este necesară în gestionarea timpului limitat pentru elaborarea eseului; *profunzimea gândirii* - pentru a analiza în detaliu rolul curriculum-ului; *vastitatea gândirii* - pentru a integra diverse surse și perspective în elaborarea eseului.

Concluzii

În concluzie, autoexaminarea achizițiilor deținute și actualizate cu trăirea afectivă jenantă pentru necunoaștere este o fază crucială a învățării transformative, care poate ajuta la dezvoltarea unei perspective mai largi și mai deschise asupra selectării soluțiilor pentru problemele cu care se confruntă formabilul, cât și asupra lumii per ansamblu, implicit, la îmbunătățirea relațiilor cu ceilalți. Deși, presupune o eventuală experiență dificilă, însoțită de teamă, furie, vinovăție sau rușine, această fază poate fi benefică pentru progresul personal, profesional și dezvoltarea unui grad mai mare de conștientizare și înțelegere de sine, cât și pentru inducerea subiectului, care învață, în contexte de reflecții profunde, cu implicarea maximă a eforturilor gândirii independente. **Bibliografie 1.** Botnari, V., Repeșco, G. (2022), Perspective metodologice ale evaluării gândirii independente a studenților. În: *Revista științifică Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației)*. USM, nr. 9 (159), pp. 148-156. ISSN 1857-2103. DOI: 10.5281/zenodo.7408497.

2. Daloz, L.A.P. (2000) Transformative learning for the common good. In: J. Mezirow (Ed.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, pp. 103–123.
3. Focșa-Semionov, S. (2009), *Învățarea academică independentă și autoreglată*. Ghid pentru studenți. Chișinău: CEPU, USM, 286p
4. Joița, E. (2006), *Instruirea constructivistă - o alternativă*. Fundamente. Strategii. Aramis, 320 p. ISBN 973-679-316-8
5. Mezirow, J. (2000), Learning to think like an adult. In: J. Mezirow & Associates (Eds.). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, pp. 3–33. ISBN-0-7879-4845-4.

COMPORTAMENTUL ANTISOCIAL LA ELEVI: TEHNOLOGII DE PREVENȚIE /PROFILAXIE

Angela Cucer, doctor în psihologie, conferențiar cercetător, Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, Republica Moldova. ORCID iD:0000-0001-9304-9791.

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

În societatea modernă, interacțiunea dintre individ, familie și societate se realizează în condițiile unei transformări calitative a relațiilor sociale care provoacă schimbări nu numai pozitive, ci și negative în mai multe domenii ale vieții sociale. Diverse dificultăți care apar în procesul de adaptare a individului la o economie de piață dau naștere la o tulburare a relațiilor interpersonale, separarea generațiilor și pierderea tradițiilor. Sub influența mediului social elevul adolescent trebuie să se adapteze rapid la noile roluri sociale, să aleagă în mod constant modul de a răspunde la emergente situații dificile de viață. Provocările societății informaționale tranzitive, diferitele tipuri de riscuri, inclusiv riscurile online, pot provoca manifestări ale comportamentului deviant/antisocial ca reacție defensivă și modalitate de a se opune stresului, emoțiilor puternice, pe care un adolescent încă nu a învățat să le gestioneze [12].

Comportamentul deviant al elevilor adolescenței este, pe de o parte, reflectarea proceselor care au loc în societate iar, pe de altă parte, sunt modificările legate de sistemul de relații cu cei din jur (prieteni, familia, colegii de clasă) [11].

În ultimii ani, numărul elevilor adolescenței pentru care scopul vieții este să obțină o bunăstare materială cu orice preț a crescut. Munca și studiile pentru ei și-au pierdut valoarea și semnificația socială. Această poziție a lor devine din ce în ce mai deschisă și militantă, dând naștere unui nou val de consum, provocând adesea comportamente antisociale. Situația dată este influențată și mai mult de situația economică din țară. Mai multor elevi adolescenți le este caracteristic orientarea spre viață după principiul „cum doresc”, spre autoafirmare cu orice preț și prin orice mijloace. În aceste cazuri, aceștia nu sunt ghidați de interesul propriu și de dorința de a-și satisface nevoile prin mijloace penale, ci sunt atrași de însuși procesul comiterii unei infracțiuni, participând de dragul companiei la ea, pentru a nu fi catalogați drept un laș etc. Subdezvoltarea nevoilor socio-culturale, sărăcia lumii spirituale, înstrăinarea stau la baza tuturor tulburărilor comportamentale ale elevilor adolescenței.

Reacția de protest (opозиție) este una dintre cele mai frecvente reacții în adolescență, care poate fi o reacție inconsecventă și trecătoare, caracterizată prin selectivitate și orientare. Reacțiile de protest pot fi pasive și active. Reacțiile pasive de protest sunt ostilitatea mascată, nemulțumirea, resentimentele față de adultul care a provocat o astfel de reacție a adolescentului, pierderea contactului emoțional anterior cu acesta, dorința de a evita comunicarea cu el. Reacțiile active de protest se pot manifesta sub formă de nesupunere, grosolănie, comportament sfidător și chiar agresiv ca răspuns la conflict, pedepse, reproșuri, insulte. Reacțiile active de protest se exprimă și în dorința de a o face din ciudă, de a vătăma persoana care a jignit adolescentul, cu ajutorul calomniei, minciunii, furtului, până la acte crude și chiar crime. În felul acesta elevul adolescent se răzbună pe cel care l-a obișnuit. Fuga de acasă poate fi, de asemenea, privită ca o reacție la protest. Un astfel de comportament al elevilor adolescenței se caracterizează prin deliberare, demonstrativitate, dorința de a șoca pe toată lumea cu comportamentul său. Adolescenții pot să utilizeze alcool, să se comporte urât cu părinții, să abandoneze școala, să-și schimbe aspectul într-un mod absurd.

În adolescență, eroul „negativ” este adesea obiectul imitației (în special cei cu trecut criminal), apoi, cu maximalismul caracteristic acestei vârste, el va încerca nu numai să copieze un astfel de erou, ci și să-l „depășească” în toate acțiunile negative [9].

Esența comportamentului antisocial al elevilor adolescenței constă în neînțelegerea corectă a locului și scopului lor în societate, în anumite dereglări ale conștiinței morale și juridice, atitudinilor și obiceiurilor formate, a funcției mentale, exprimându-se în atitudinea inadecvată a acestuia față de școală, profesori, părinți, interese negative, timp liber neorganizat, tendința de a dezorganiza munca de ansamblu, de a fi nepoliticos, de a comite fapte cinice.

Petrova I. numește următoarele caracteristici ale elevilor adolescenței ce au comportament antisocial: inconștiență și lipsă de disciplină în raport cu activitățile educaționale; lipsa de varietate și profunzime a intereselor utile; atitudine inadecvată față de influențele pedagogice; incapacitate de a evalua critic, în conformitate cu normele morale, lege, acțiunile sale și a celorlalți; lipsa de autocritică, abilități de introspecție; lipsă de independență, cedare în fața dificultăților; atitudine inadecvată, insensibilă față de ceilalți, lipsa de empatie; lipsa culturii externe de comportare (în haine, vorbire, maniere); prezența obiceiurilor proaste și a dependențelor (alcool, droguri, nicotină, limbaj obscen etc.) [10].

În mod tradițional, cercetătorii au identificat următorii factori ce determină comportamentul deviant al adolescenților:

1. Factori psihologici individuali - trăsături de caracter, determinate atât social cât și psihologic.
2. Factori socio-psihologici - specificul relațiilor cu mediul apropiat.
3. Factori sociali – influența negativă a factorilor culturali, economici și de mediu.
4. Factori socio-pedagogici – evenimente și fenomene traumatice în familie, la școală, nivel general scăzut al culturii.
5. Mobbing și bossing - teroare pedagogică și psihologică între semenii, la școală, în familie [8].

Kleiberg Iu. evidențiază doar trei factori de bază:

1. Biologici – se manifestă în specificul neurofiziologic al organismului,

2. Psihologici - caracteristicile temperamentului, accentuarea caracterului, ceea ce presupune o sugestibilitate crescută, asimilarea rapidă a atitudinilor asociale, tendința de „evitare” a situațiilor dificile sau supunerea totală față de acestea. Acestea includ sentimentul de încredere în sine, dizabilități fizice și mentale, propriul ritm, motivație, succese și eșecuri ale adolescentului.

3. Sociali – ce reflectă legătura persoanei cu societatea [7].

Din cele expuse anterior conchidem că vârsta de 14-17 ani a elevilor, este o perioadă dificilă de dezvoltare psihologică pentru elevii adolescenței însuși, cât și pentru cei care se preocupă de educația lor.

Psihologii consideră că la această vârstă este important de a dezvolta la elevii adolescenței inteligența emoțională, abilitatea de autoreglare a stărilor sale psihice, a le dezvolta capacitatea de a lua decizii și de a-și asuma responsabilitatea pentru acestea, de a acționa în situații de incertitudine etc.

O atenție deosebită trebuie de acordat formării la elevii adolescenței a atitudinii pozitive față de stilul de viață sănătos, înțelegerii importanței menținerii sănătății fizice și mentale pentru o viață sănătoasă și calitativă. Din acest considerent este necesar de a înțelege toate acele procese ce au loc în organismul elevului adolescent. Aceasta va ajuta psihologul la selectarea mai precisă a metodelor și formelor de prevenție/profilaxie pentru dezvoltarea personalității elevului și integrarea cu succes a acestuia în societate.

Prevenirea /psihoprofilaxia comportamentului antisocial este o activitate argumentată din punct de vedere științific, având ca scop prevenirea eventualelor abateri în comportamentul adolescenților; asigurarea maximă a socializării lor, crearea condițiilor pentru includerea minorilor în viața socio-economică și culturală a societății, ce contribuie la procesul de dezvoltare personală, educație, prevenire a criminalității.

Principiile activității de psihoprofilaxie (după Lleiberg Iu.A.) sunt: *Принципы профилактической работы* (по Ю. А. Клейбергу [6]): • complexitate (organizarea influenței la diferite niveluri ale spațiului social, familiei, persoană); • caracterul de masă (prioritatea formelor de muncă de grup); • informații pozitive; • minimizarea consecințelor negative; • interesul personal și responsabilitatea participanților; • responsabilitate personală maximă; • aspirație pentru viitor (evaluarea consecințelor comportamentului, actualizarea valorilor și obiectivelor pozitive, planificarea viitorului fără comportament deviant). Este important de a depista și analiza cauzele și condițiile care contribuie la apariția comportamentelor antisociale la adolescenți, pentru a găsi metodele și tehnicile potrivite de prevenție.

La *prima etapă* a activității de psihoprofilaxie includem cât mai mulți elevi, chiar și acei copii care nu manifestă comportament antisocial. Această etapă are ca scop dezvoltarea unei personalități de succes social, adaptativă psihologic, cu atitudini față de formarea, asimilarea, reproducerea activă a experienței sociale de către elevi prin implementarea în activități de comunicare și semnificative social.

A *doua etapă* a activității de psihoprofilaxie a comportamentului antisocial are drept scop depistarea timpurie a copiilor, în comportamentul cărora se observă abateri de la normele sociale. La această etapă psihologul lucrează individual cu fiecare elev, identifică cauzele apariției comportamentului antisocial, găsește modalități de soluționare a problemelor.

A treia etapă a activității de psihoprofilaxie conține lucrul cu copiii care manifestă un comportament antisocial și părinții acestora (reprezentanții legali). Sunt organizate mai multe activități care vizează reducerea riscului de recidivă și stimularea resurselor personale ce vor contribui la adaptarea la condițiile de mediu și la dezvoltarea unor strategii de comportament social eficiente [4].

Aspecte importante ale psihoprofilaxiei comportamentului antisocial al elevilor adolescenți sunt:

1. *Eliminarea lacunelor în cunoștințele elevilor.* Acest aspect este o componentă importantă în sistemul de prevenire precoce a delincvenței, a dependenței de droguri și a formării unui stil de viață sănătos.
2. *Combaterea absenteismului.* Acest aspect este a doua verigă importantă în activitatea educațională, care asigură prevenirea cu succes a comportamentului antisocial al unui adolescent de vârstă școlară superioară.
3. *Organizarea timpului liber al elevilor.* Implicarea a elevilor în sport, creativitate artistică, etc. Acesta este unul dintre cele mai importante domenii ale activității educaționale, contribuind la dezvoltarea inițiativei creative a copilului, a activităților de petrecere a timpului liber active și utile și la formarea unui comportament care respectă legea.
4. *Promovarea unui stil de viață sănătos.*

Principalele direcții ale psihoprofilaxiei a comportamentului antisocial la elevi sunt: organizarea și desfășurarea consilierii individuale și de grup pe probleme de educație, precum și alegerea formelor și metodelor de influență; implementarea educației psihologice a părinților, prin organizarea adunărilor de părinți, traininguri, seminare, mese rotunde etc.; schimbarea viziunii pedagogilor și a părinților privind comportamentul antisocial al copilului, soluționând conflictele care afectează negativ dezvoltarea socială a elevilor; consilierea părinților și a profesorilor pe probleme de gen, vârstă și caracteristicile psihologice individuale ale adolescenților și tinerilor; implementarea activităților ce ar contribui la o schimbare pozitivă în relațiile de familie (consiliere, interviuri); discutarea și elaborarea în comun a regulilor pentru crearea unei interacțiuni sigure a tuturor participanților la mediul educațional; crearea unui climat psihologic favorabil în instituția de învățământ prin optimizarea formelor de comunicare a personalului didactic, îmbunătățirea formelor de comunicare între profesori și elevi, profesori-părinți, părinți-copii, elevi-elevi; petrecerea unui consiliu psihologo-pedagogic care vizează studierea caracteristicilor personale ale elevilor și a formelor de asistență psihologică și pedagogică; sporirea competenței psihologo-pedagogice și sociale a participanților la procesul educațional privind siguranța psihologică prin intermediul diverselor instruirii, seminarii, discuții de grup etc. [3].

Sarcinile prevenției/psihoprofilaxiei comportamentului antisocial la copii sunt:

- identificarea elevilor predispuși spre devianță sau care manifestă caracteristici ale comportamentului antisocial;
- control permanent și multilateral (la locul de trai, în școală, societate) a comportamentului și a stilului de viață al elevului, efectuat de diriginte, educator social și psiholog;
- determinarea modalităților și dezvoltare a unui set de măsuri psihologice și pedagogice pentru crearea unui mediu favorabil care ar împiedica sau exclude posibilitatea săvârșirii unor infracțiuni. [5]

Programele de psihoprofilaxie ce pot fi:

- *individuale* - în cadrul acestora se acordă atenție sporită următoarelor probleme: stimă de sine scăzută, nedezvoltarea autocontrolului, incapacitate de a-și exprima sentimentele etc.;
- *familiale* - în cadrul acestora se acordă atenție sporită următoarelor probleme: lipsa controlului adulților, abuzul de pedeapsă, consumul de droguri de către părinți, comportamentul antisocial, statutul economic scăzut al familiei etc.;
- *microsociale* - în cadrul acestora se acordă atenție sporită următoarelor probleme: incapacitate de adaptare școlară, într-un grup de colegi etc.

Astfel de programe contribuie la formarea la elevi a abilității de a rezista la presiuni, asigurând formarea stabilității personale în raport cu factorii de risc. Acestea trebuie să fie aplicate la primele semne de apariție a comportamentului antisocial.

În concluzie, considerăm că în procesul de prevenție/psihoprofilaxie ar trebui să se țină cont atât de trăsăturile dezadaptative de personalitate care contribuie la formarea predispoziției către comportament antisocial, cât și de mediul microsocial, în special familia, care are un impact semnificativ asupra formării comportamentului adolescentului. Activitățile de prevenție trebuie să cuprindă: lucrul cu părinții, intervenția psihologică (de grup și individuală), dezvoltarea abilităților sociale și de comunicare ale elevilor.

Totodată este nevoie de o abordare sistematică în complex pentru rezolvarea acestei probleme. O abordare holistică a sistemului necesită consolidarea, integrarea și coordonarea tuturor instituțiilor sociale care au influență asupra persoanei. Aceasta poate fi percepută ca un sistem integru de organizare a instituțiilor sociale - familie, școală și alte instituții educaționale, sociale, culturale, de agrement, instituții medicale - ca unități, componente, părți ale unui singur sistem. Iar baza pentru prevenirea /psihoprofilaxia comportamentului antisocial ar trebui să fie dezvoltarea personalității elevilor adolescenți, formarea la ei a opiniilor personale pozitive, a sensului personal. **Bibliografie**

1. Albu, E., Manifestări tipice ale devierilor de comportament la elevii preadolescenți. Prevenire și terapie. Editura Aramis Print S.R.L.2002. ISBN: 973-85940-4-9.
2. Bucun, N., Paladi O., Priorități în cercetarea activității psihologice în sistemul de învățământ general. În: „Educația: factor primordial în dezvoltarea societății”, Conferința Științifică Internațională, 9-10 octombrie 2020, Institutul de Științe ale Educației, pag. 183-188. ISBN: 978-9975-48-178-6.
1. CUCER, A. Profilaxia comportamentului antisocial al copiilor. În: *Dezvoltarea economicosocială durabilă a Euroregiunilor și a zonelor transfrontaliere*. Materialele Conferinței Științifice internaționale, cea de-a XVI-a ediție, din 30 octombrie 2020. Institutul de Cercetări Economice și Sociale „Gh. Zane”; Academia Română, Filiala Iași. Iași: 2020. p. 48-54. ISBN: 978-606-685-744-4. 2. АЛИМХАНОВА, Т., Р. Проблема асоциального поведения в школе // Сборник работ молодых ученых МГПУ. М., 2011. Вып.7. С. 3-8.
3. БУБНОВА, Л., И. Работа социально-психологической службы ГОУ НПО «Профессиональный лицей № 46 г. Ишима» по профилактике и коррекции девиантного поведения учащихся // Воспитательные приоритеты образования на современном этапе его реформирования : мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. (1–2 марта 2006 г.). В 4 ч. Ч. 4. Воспитание детей с особыми нуждами и содействие здоровому образу жизни. Тюмень: ТОГИРРО. С. 15–19.
4. КЛЕЙБЕРГ, Ю., А. Девиантное поведение в вопросах и ответах :учеб. пособие для вузов / Ю. А. Клейберг. — 2-е изд., стер. — М. : НОУ ВПО Московский психологосоциальный институт, 2008. — 304 с.

5. КЛЕЙБЕРГ, Ю., А. Психология девиантного поведения: учеб. пособие для вузов. М.: ТЦ Сфера, при участии «Юрайт-М» 2001. 160 с.
6. МИШИНА, М., ВОРОБЬЕВА, К. Психологические особенности подростков, склонных к девиантному поведению: на примере российских и узбекских подростков. Вестник РГГУ: Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2020. № 4, ISSN 2073-6398 .
7. НИКУЛИНА, Н., Н. Профилактика асоциального поведения несовершеннолетних: летняя кампания // Социальная педагогика. 2013. № 5. С. 55-60; 2014. № 5. С. 55-60.
8. ПЕРВОВА, И., Л. Асоциальное поведение детей и подростков. СПб. : Изд-во СПб. гос ун-та, 2014. 313 с.
9. ФЕДУЛОВА, А., В. Социокультурные составляющие девиантного поведения несовершеннолетних. М.: ООО «Макс-Пресс», 2010.
10. ЯКОВЛЕВ, Б., П.; БАБУШКИН, Г., Д.; БАБУШКИН, Е., Г.; ТАРАСЕНКО, И., Б. Психологопедагогические факторы возникновения девиаций в поведении современных подростков // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2019. Т. 24. № 1(76).

MANIFESTAREA STRESULUI LA ADOLESCENȚI ÎN MEDIUL ȘCOLAR

Elena Losîi, doctor în psihologie, conferențiar universitar, Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie Specială, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

În ultima perioadă lumea este afectată tot mai mult de stres. Stresul reprezintă una din bolile societății postmoderne, societate dinamică, activă, productivă, deosebit de solicitantă, în care oamenii trăiesc în mare viteză. Problema stresului și a strategiilor de coping a constituit subiect pentru numeroase cercetări, cum ar fi cele efectuate de Selye H., Walter B. Cannon, Lazarus R., Fisher S., Neybrew B., Hindle T., Roth S., Bernstein N., Broadhend D., Arnold M., Horney K., Băban A., Golu M., Șchiopu U., Mitrofan I., Miclea M., Zlate M., Абабков В., Ananiev B., Anohin P., Большаков А., Гринберг Д., Куприянов Р. ș.a. Acest fenomen face parte și din preocupările pedagogilor și psihologilor autohtoni, axați pe studierea manifestării stresului în rândul elevilor, pe identificarea factorilor care favorizează apariția stresului la elevi în spațiul educațional, pe identificarea influenței trăsăturilor de personalitate asupra tipului de reacționare în situație de stres academic și care au propus recomandări privind prevenirea și diminuarea surselor stresului școlar, reducerea riscurilor care pot afecta adaptarea și securitatea psihologică a elevilor: Cojocar-Borozan M., Șova T., Cuznețov L., Prițcan V., Briceag S., Potâng A., Calancea V., Cerlat R., Platon C., Racu Iu., Pleșca M. ș.a.

Adolescența este o perioadă marcată de vulnerabilitate și schimbare, de presiuni venite din partea societății, a părinților și a schimbărilor de identitate personală. Având în vedere transformările fizice și psihice prin care trec adolescenții pentru a-și construi o nouă identitate, stresul pentru ei reprezintă o problemă frecventă și o adevărată provocare (Adams, Berzonsky, 2009). Studiile au arătat că stresul excesiv în timpul adolescenței poate avea un impact negativ asupra sănătății atât fizice, cât și psihice, cu sechele pe toată viața. Stresul în adolescență poate fi un factor pentru dezvoltarea depresiei, cu un risc sporit de sinucidere. Anume de aceea trebuie să știm cât mai multe despre el, să știm cum să facem față factorilor stresori (Briceag, 2014).

Astfel, deși la vârsta adolescentină, nici o altă activitate umană nu deține un potențial formator mai mare și mai îndelung exprimat prin consumul de timp decât învățarea, aceasta este și o considerabilă sursă de stres, cu costuri resimțite simultan de adolescent în plan interior, cât și prin prisma rezultatelor academice pe care le înregistrează. Sunt mai multe motive care explică de ce mediul academic implică o multitudine de factori de presiune care pot conduce la

o multitudine de reacții la stres (Băban, 2001). Prin urmare, cunoașterea și înțelegerea, pe de-o parte, dar și prevenirea și combaterea acțiunii factorilor asociați stresului academic, pe de alta, constituie probleme importante de cercetare în domeniul psiho-pedagogic.

Preocuparea pentru această problemă se explică, în primul rând, prin faptul că nivelul de stres școlar este un indicator al sănătății instituției de învățământ, al eficacității și eficienței acesteia (la rândul lor, eficacitatea și eficiența sunt indicatori ai asigurării calității învățământului, aspect vizat în mod special de reforma învățământului inițiată recent cu pași mari în Republica Moldova). În al doilea rând, multitudinea de studii consacrate acestei teme reflectă nevoia specialiștilor de a identifica și caracteriza factorii ce contribuie la generarea unor nivele ridicate de stres școlar și de a interveni eficient asupra acestora în direcția îmbunătățirii condițiilor de instruire și, prin aceasta, în direcția valorificării optime a competențelor cadrelor didactice. În al treilea rând, interesul pentru această problemă se explică și prin extinderea numărului elevilor și părinților acestora preocupați de diminuarea situației de stres generată de susținerea examenelor de bacalaureat.

Studiul literaturii de specialitate ne-a condus spre ideea că, deși există numeroase studii axate pe problema respectivă, până în prezent acest fenomen persistă și nu există o opinie unică privind cauzele apariției și strategiile de coping la care recurg adolescenții, precum și a modalităților de preîntâmpinare și diminuare. Ne-am propus drept scop să realizăm un studiu experimental al stresului academic specific adolescenților aflați în preajma susținerii examenelor de bacalaureat. Am presupus că: există o relație direct proporțională între evaluarea caracterului stresogen al situațiilor specifice mediului academic și nivelul de stres general; există diferențe de gen în ceea ce privește manifestările de ordin fiziologic resimțite de adolescent atunci când se confruntă cu o situație de stres; există diferențe de gen în ceea ce privește metodele la care recurg adolescenții pentru a face față stresului. În demersul de cercetare au participat 100 subiecți, elevi ai claselor a XII-a dintr-un liceu din mun. Chișinău, dintre care: 36 băieți și 64 fete, cu vârstele cuprinse între 18-19 ani. Testarea a fost realizată în perioada ianuarie-februarie 2022.

În vederea verificării experimentale a ipotezelor lansate am aplicat următoarele instrumente psihologice de cercetare: *Chestionarul privind evaluarea nivelului general de stres perceput*, care cuprinde 25 de întrebări cu referire la manifestarea stresului general, *Chestionarul privind aprecierea subiectivă a examenelor de bacalaureat* (elevilor li se propune să ofere răspunsuri libere la 3 întrebări referitoare la semnificația examenelor de Bacalaureat pentru ei, analiza și interpretarea rezultatelor fiind una calitativă și vizează identificarea percepției examenelor de bacalaureat de către elevii aflați în pragul susținerii acestor examene), *Testul de evaluare a impactului stresorilor de ordin școlar (V. Șerbatîh)*, care permite identificarea principalelor cauze ale stresului academic, permite relevarea formelor de manifestare ale stresului, dar și aprecierea formelor esențiale de eliberare de stres în rândul elevilor. Pentru prelucrarea statistică a datelor colectate, am utilizat aplicațiile limbajului R (R Core Team (2013)).

În demersul nostru de-a identifica natura și impactul factorilor stresogeni specifici mediului academic am identificat care este percepția unui grup de factori frecvent întâlniți în procesul educativ-instructiv care ar genera stres în rândul elevilor.

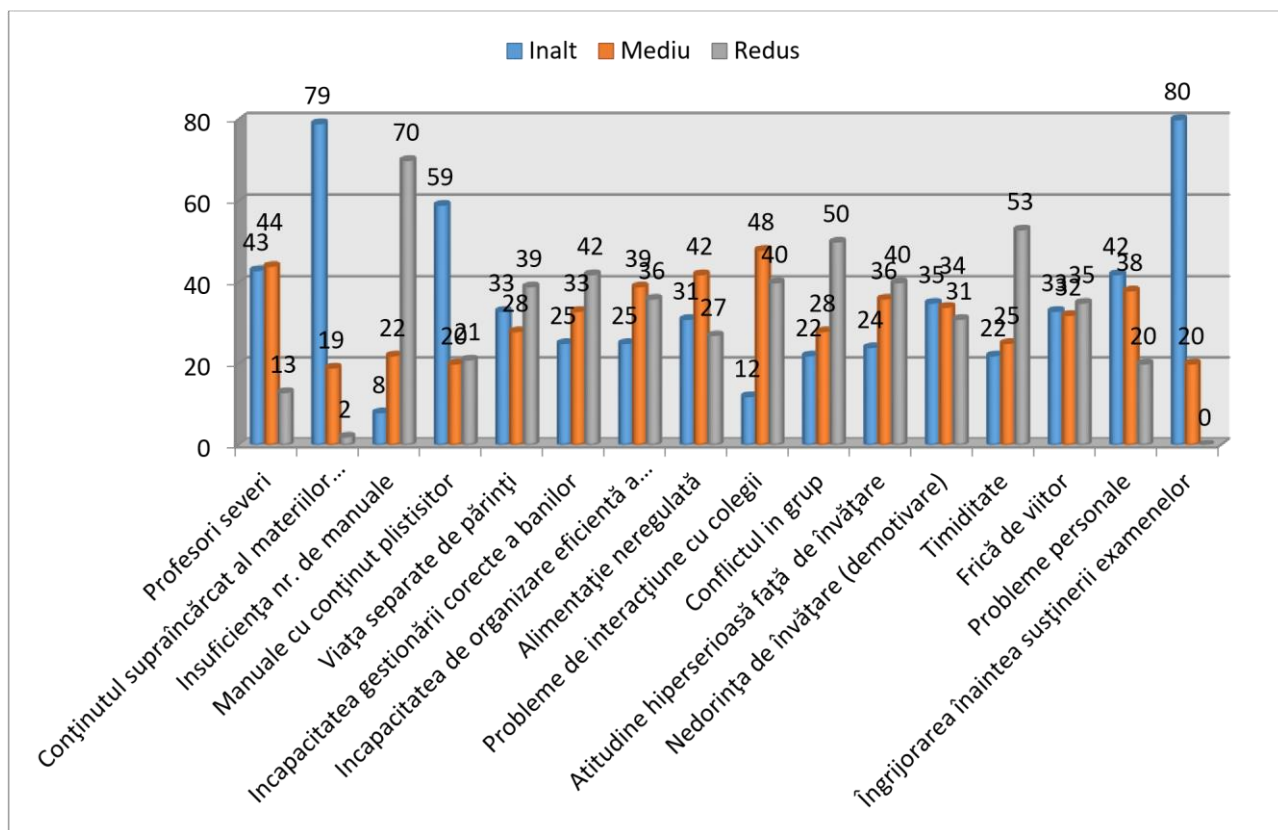


Fig.1 Ponderea factorilor stresogeni în mediul școlar (distribuție pe nivele), în %

În urma analizei de frecvență a datelor din figura 1 am stabilit că adolescenții sunt de părere că factori stresogeni cu impact mai mare sunt: îngrijorarea resimțită înaintea susținerii examenelor (80%), volumul supraîncărcat al materiei școlare (79%) ($r=0.26$, $p=0.009$), manualele cu conținut de neînțeles sau plictisitor (59%) ($r=0.281$, $p=0.004$), profesorii severi (43%) ($r=0.2264$, $p=0.023$), dar și problemele de ordin personal (42%) ($r=0.2834$, $p=0.0043$) care pot prezenta un impediment psihologic considerabil în procesul de instruire. Factorii care cel mai puțin sunt asociați cu stresul sunt: insuficiența numărului de manuale (70% subiecți chestionați au dat valori de la 1 la 3, $r=0.1701$, $p=0.09$), timiditatea (53% au dat valori scăzute, $r=0.2705$, $p=0.0065$), și conflictele în grup (50% subiecți au considerat că acest factor are o "putere slabă" în generarea stresului academic).

Aceste date ne vorbesc despre niște interdependențe relativ slabe, dar semnificative (conform testului statistic parametric de corelație Pearson) între nivelul general de stres și perceperea subiectivă a anumitor factori academici cu potențial stresogen. Deasemenea, acestea conduc spre ideea rolului nesemnificativ pe care i-l atribuie adolescenții unor asemenea factori ca conflictele în grup și insuficiența numărului de manuale, dar ar putea indica și asupra faptului că la acest capitol mediul academic nu prezintă careva carențe, adică în ceea ce privește asigurarea cu materiale necesare procesului educativ-instructiv sau managementul eficient al relațiilor în grupul clasă. Și dimpotrivă, despre o însemnătate deosebită pe care elevii o atribuie faptului susținerii examenelor, despre efortul de adaptare pe care-l solicită un volum mare de sarcini școlare și conținutul care solicită energie din partea elevului pentru comprehensiune și însușire.

Următorul obiectiv propus spre cercetare, și anume cel de identificare a diferențelor gender în ceea ce privește nivelul de stres general experimentat de către adolescenți poate fi atins prin analiza datelor prezentate în figura 2.

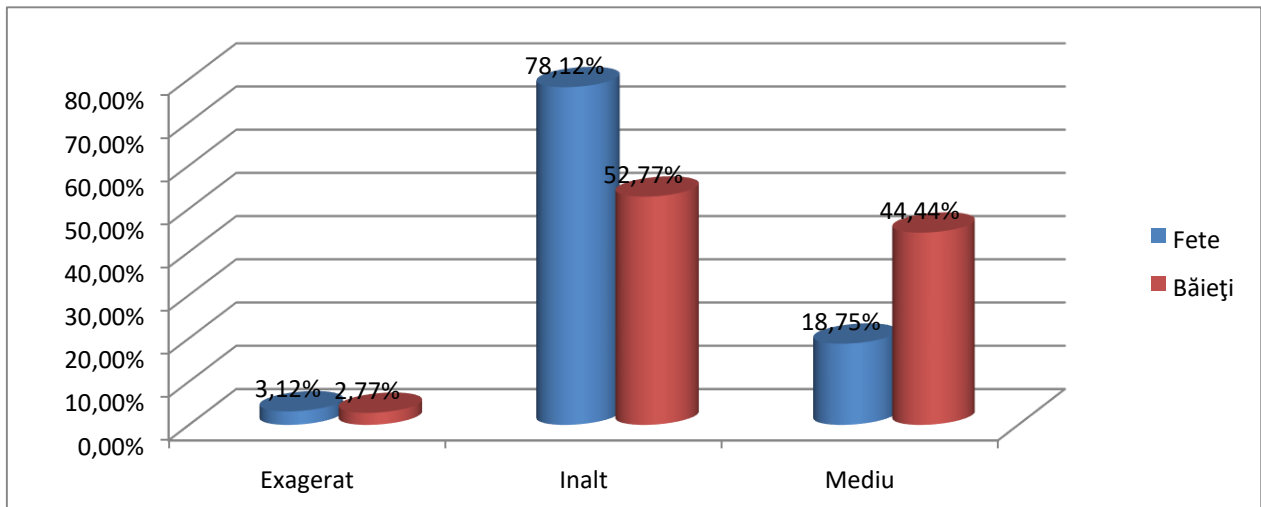


Fig.2 Distribuția pe nivele a stresului general experimentat de fete și băieți

Din datele prezentate în figura 2 observăm că atât majoritatea impunătoare a fetelor (78.12%), cât și majoritatea băieților (52.77%) prezintă un nivel înalt al stresului general. Predominanța nivelului înalt atât la băieți, cât și la fete ar putea fi argumentat prin prisma circumstanțelor cu care intră în contact în cadrul procesului instructiv, precum și datorită anumitor caracteristici specifice vârstei adolescente: cum ar fi aflarea în prag de maturitate, asumarea unor decizii importante pentru viitorul lor școlar și ulterior profesional ș.a. Vedem că la nivelul mediu raporturile dintre sexe se inversează, numărul fetelor (18.75%) fiind mai mic decât cel al băieților (44.44%). În timp ce la nivelul exagerat iarăși întâietatea e preluată cu o mică diferență de către fete (3.12%), în fața procentajului băieților (2.77%).

Prelucrarea statistică a rezultatelor obținute la acest test ne-a permis să identificăm diferențe statistic semnificative ($U=1556.5$, $p\text{-value}=0.003$, conform testului statistic neparametric U-Mann-Whitney). Deci, fetele se dovedesc a fi mai vulnerabile în fața stresului sau, mai bine spus, prezintă o reactivitate mai mare și mai vizibilă la stres. Caracteristicile adolescentelor cu nivel înalt al stresului ar oscila între un amalgam de trăsături de personalitate ca: ambiție maximă, lipsa de timp de relaxare, neliniște, nerăbdare, ostilitate, [agresivitate](#), iritabilitate la presiunea timpului, competitivitate, dar și implicare profesională majoră (atitudine hiperserioasă față de procesul instructiv-educativ. La fel sunt vulnerabile la stres și persoanele care-și interiorizează trăirile. Acestea se caracterizează prin următoarele trăsături: [mecanisme de apărare](#) puternice, dar și incapacitate de verbalizare și de recunoaștere a emoțiilor, un complex de reacții negative secundare - autoapreciere, sentimente de neputință și de pierdere a controlului.

Ipoteza privitor la influența factorului gender asupra manifestării stresului e confirmată și de datele culese în ceea ce privește modificarea nivelului stresului în ultima perioadă de timp la adolescenții care au participat la studiu.

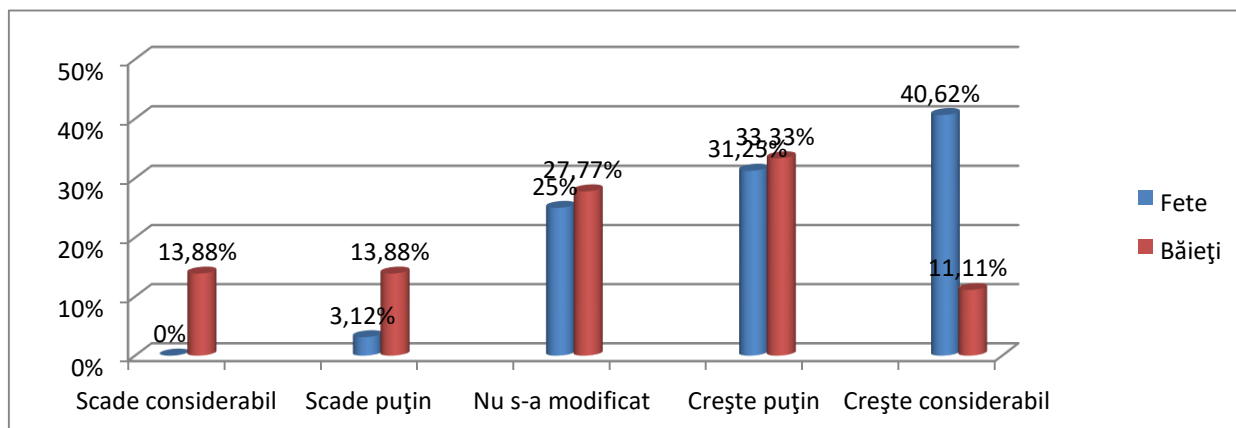


Fig.3 Modificarea nivelului stresului general la fete și băieți în ultimele 3 luni

Deci, din datele prezentate în figura 3 sesizăm faptul că, din cele declarate de fete, nivelul lor de stres general, preponderent este în creștere: 40.62% fete au menționat că în ultimele 3 luni stresul lor a crescut considerabil, iar 33.33% fete – că a crescut puțin. Doar ¼ dintre fete sunt de părerea că stresul nu s-a modificat, iar numărul celor ce consideră că stresul lor a scăzut este foarte mic – 3.12%. Avem o situație diferită în percepțiile băieților: în jur de 28% consideră că stresul s-a diminuat, tot atâția afirmă că nu s-a modificat starea lor de stres, cea mai mare parte a declarat că nivelul lor de stres a crescut puțin (33.33%). Acest fapt relevă sensibilitatea, comparativ mai mare a fetelor decât a băieților, la situațiile de stres, inclusiv cele din mediul academic (Chi Squared= 19.492, DF= 4, p= 0.001).

În cele din urmă, unul din aspectele vizate de tehnicile psihologice de studiu a stresului a fost manifestarea stresului la nivel fiziologic. În mare parte, stresul la adolescenți implică manifestări uzuale pe care le prevede modelul fiziologic al stresului, și anume: durerile de cap și accelerarea pulsului (câte 54% fiecare), următoarea treaptă după frecvența manifestării este încordarea și tremurul muscular (la 42% dintre respondenți), după care senzația de uscăciune în gură (26%) și dificultăți la nivelul sistemului respirator (13%).

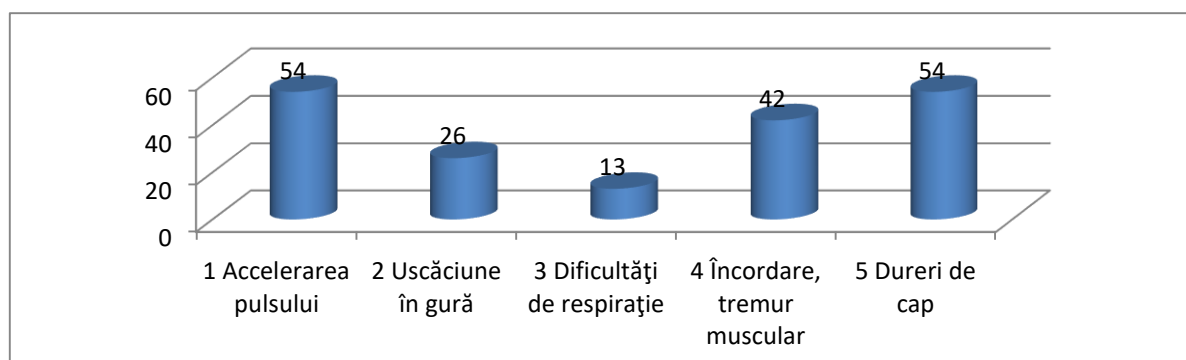


Fig. 4 Manifestările fiziologice ale stresului sesizate de către adolescenți, în %

Aceste date fac să transpară în plan material, obiectiv, influențele stresului asupra organismului adolescentului, evitând a opera doar cu noțiuni și instanțe psihice abstracte. Totodată acestea potențază esența acestui studiu, întrucât e o problemă nu doar socio-afectivă, ci și vitală de a însuși modalitățile de combatere a stresului la adolescenți, cu scopul de a le asigura un proces de dezvoltare ontogenetică cât mai favorabil, pentru ca ei să-și dezvolte niște

personalități armonioase, autonome, autoeficiente și capabile de-a-și valorifica la maximum propriul potențial. La o analiză mai minuțioasă a datelor cu referire la manifestările fiziologice ale stresului la adolescenți sesizăm anumite variațiuni iarăși în funcție de gen.

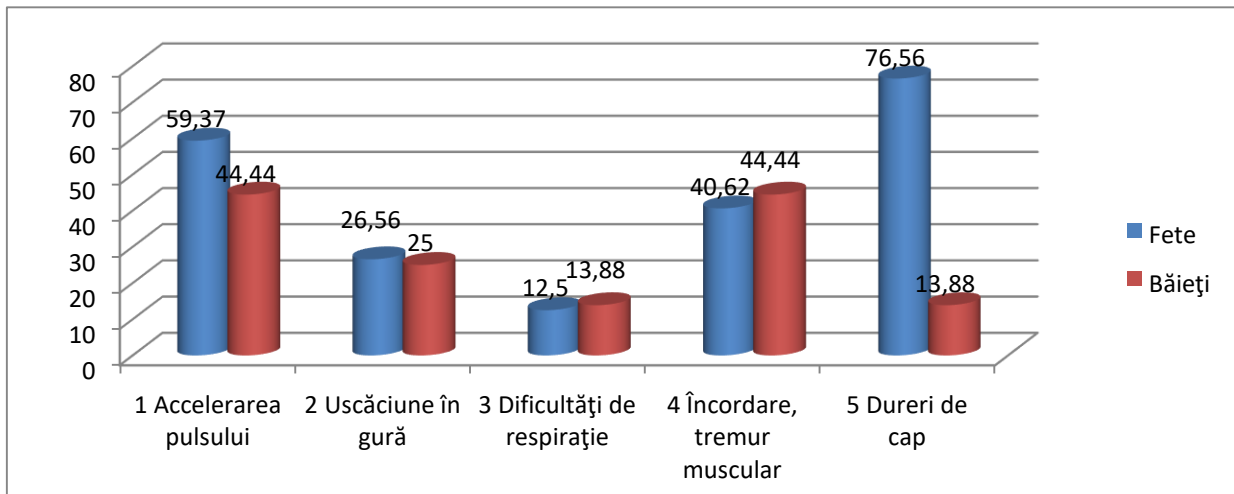


Fig.5 Distribuția manifestărilor fiziologice al stresului în funcție de gen, în %

Astfel, cu o diferență statistică semnificativă (Chi Squared=35.852, DF=1, $p < 0.001$) fetele declară mai frecvent că resimt dureri de cap în situații de stres (76.56%) decât băieții (13.88%). La rândul lor, băieții recunosc la sine mai rar și celelalte manifestări ale stresului cum sunt: accelerarea pulsului, uscăciunea în gură, dificultățile de respirație, excepție fiind doar încordarea musculară, unde cu un mic avans în fața fetelor (40.62%), cca. 44.44% băieți au declarat că în situații de stres resimt senzații de încordare a mușchilor. De asemenea, este considerabil mai mare numărul fetelor (59.37%), spre deosebire de cel al băieților (44.44%), care au menționat că în situație de stres li se accelerează pulsul, această diferență a frecvențelor este semnificativă din punct de vedere statistic (Chi Squared=8.963, DF=1, $p=0.003$).

Cu scopul de a alcătui un tablou exhaustiv cu referire la fenomenul stresului în viața unui adolescent, am purces la identificarea modalităților practice la care recurg aceștia pentru a atenua presiunea psihologică a stresorilor.

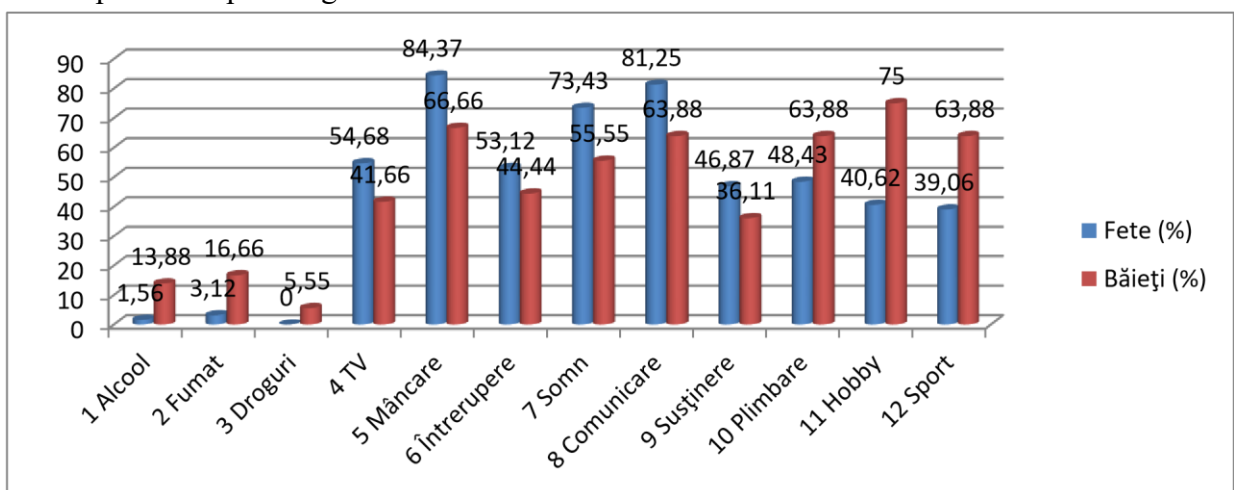


Fig.6 Frecvențele modalităților practice de eliberare de stres în dependență de gen, în %

Respectiv, din datele acumulate în cadrul experimentului nostru și prezentate în figura 6 este evident faptul că fetele, dar și băieții optează pentru un set anumit de metode. Deci, în rândul fetelor, cele mai preferate metode de eliberare de stres ar fi:

✓ Luarea unei gustări bune (84.37%), în acest sens stresul poate să crească apetitul și în felul acesta oamenii intră într-un cerc vicios în care mănâncă pentru că mancarea ne oferă plăcere. Nivelul de stres scade, însă doar aparent (Сапольски, 2015).

✓ Comunicarea cu persoana apropiată (81.25%), fetele preferă să comunice problemele care le stresează persoanelor apropiate sau persoanelor care le pot ajuta să le rezolve.

✓ Somnul (73.43%). Formarea unui program regulat de somn cu respectarea normelor zilnice de odihnă pasivă conduce la relaxarea generală a organismului care e absolut necesară pentru funcționarea optimă a organismului atât în plan fizic, cât și intelectual, ceea ce și sporește șansele adolescenților de-a lupta cu succes contra stresului sau chiar mai bine, de-a preveni instalarea lui în viața personală și cea școlară.

✓ Vizionarea televizorului (54.68%). Mai mult de jumătate dintre adolescente se refugiază de stres prin vizionarea pasivă a televizorului.

✓ Întreruperea activității (53.12%). În situațiile în care activitatea pe care o desfășoară adolescentele este și factorul de origine al stresului, mai mult de jumătate dintre adolescente au menționat că cel mai optim pentru ele ar fi întreruperea acelei activități pentru a reevalua calm și la rece circumstanțele și a depista pârghiile de influențare și redresare ale situației stresogene.

✓ Căutarea sprijinului social (46.87%). Această strategie e frecvent întâlnită în rândul fetelor, pentru care una din necesitățile socio-afective primordiale este nevoia de afiliere, apartenență și sprijin social. Legătura emoțională cu cei din jur contribuie la fortificarea sentimentului de încredere în forțele proprii și a capacității de a face față eficient stresului.

Băieții, comparativ cu fetele însă, pretind că drept metode de eliberare de stres ar fi următoarele:

✓ Sustragerea de la stresor prin practicarea hobby-ului preferat (75%). Exercițiul unei activități care prezintă interes și aduce plăcere persoanei (arta plastică, sportul, colecționarea timbrilor etc.) este remediul eficient împotriva stresului, care se asociază cu emoții totalmente opuse celor plăcute și care e întâlnit la majoritatea impunătoare a băieților implicați în studiu.

✓ Practicarea sportului (63.88%). Relaxarea activă, fizică e specifică sexului tare, și din fericire, deși ne aflăm în era tehnologiilor informaționale, nu puțini sunt tinerii care practică sportul ca metodă de eliberare de stres și alte emoții negative.

✓ Plimbările în aer liber (63.88%). Ideea că spațiile verzi reduc stresul și îmbunătățesc concentrarea nu este nouă. Cercetătorii au lansat demult ipoteza că spațiile verzi sunt liniștitoare, necesitând mai puțină atenție mentală decât străzile aglomerate tipice orașului.

✓ Fumatul (16.66%). Cu toate că majoritatea celor care au dezvoltat o dependență pentru tutun susțin că o țigară îi ajută să-și țină în frâu starea de stres și nervozitate, oamenii de știință afirmă contrariul. Pe lângă faptul că fumatul nu are niciun fel de acțiune terapeutică împotriva surmenajului psihic, acest viciu este în sine un generator de stres.

✓ Consumul de alcool (13.88%). Adolescenții care preferă această metodă de combatere a stresului, de fapt, riscă să se pomenească într-un cerc vicios. Persoanele cu anumite trăsături psihologice care ar putea fi mai vulnerabile la consumul excesiv de alcool, vulnerabilitate care se accentuează în condiții de stres, sunt indivizii care prezintă dificultăți în a menține o imagine pozitivă despre sine și viață, cu o toleranță scăzută la anxietate, disfuncționalitate în modularea afectelor și controlarea impulsurilor, cu tendința de a aprecia lucrurile ca fiind la extrema pozitivă sau negativă, cu dificultăți de relaționare interpersonală

prin tolerarea redusă a intimității, teama de rejecție și abandon și răspuns afectiv-emoțional inadecvat raportului interpersonal (Стоксел, С. 2016).

Deși sesizăm aspecte comune între predilecțiile fetelor și băieților pentru anumite metode de eliberare de stres, am constatat că există și anumite diferențe statistic semnificative în privința anumitor metode, precum: vizionarea televizorului (Chi Squared=8, DF=1, p=0.005), consumul de produse alimentare (Chi Squared=11.538, DF=1, p=0.001), întreruperea activității (Chi Squared=6.48, DF=1, p=0.011), somnul (Chi Squared=10.881, DF=1, p=0.001), comunicarea (Chi Squared=11.213, DF=1, p=0.001), căutarea susținerii sociale (Chi Squared=6.721, DF=1, p=0.01). Aceste date vin să confirme constatările științifice anterior elaborate în cadrul diferitor studii psihologice precum că, în situații de stres, fetele tind să caute susținere socială, să comunice, să se refugieze în consumul abuziv de alimente mai frecvent decât băieții, în timp ce ultimii au tendința mai accentuată spre ruminare și izolare, spre practicarea unei activități preferate, cum ar fi sportul, și mult datorită factorului educativ, a montajelor sociale și directivelor bine internalizate, cum sunt: „bărbații nu plâng”, „bărbații nu arată emoțiile” etc. (Щербатых, 2006)

Cercetarea noastră ne-a condus către ideea că în sistemul învățământului întrebarea optimizării productivității, prevenirea stărilor psihice și practice nefavorabile și sporirea eficienței învățării poate fi soluționată prin intermediul analizei condițiilor obiective, precum și a particularităților individuale ale elevilor, prin căutarea soluțiilor raționale în organizarea și realizarea unui complex de măsuri educative și metodice. Putem afirma faptul că examenele sunt o încercare grea pentru personalitatea umană la oricare vârstă, dar mai ales la vârsta adolescentină. Pregătirea pentru susținerea acestora și însuși susținerea lor reprezintă pentru absolvenți un stresor cu o durată de acționare de aproximativ un an. Stresul, în condiții de examinare, e un fenomen absolut firesc și chiar o reacție necesară pentru adaptare.

În condiții de stres se mobilizează toate resursele fizice și psihologice ale persoanei. Mai bine de jumătate dintre adolescenții participanți la studiu prezintă un nivel înalt al stresului, fetele manifestând o reactivitate mai intensă și mai vizibilă la stres. Cauzele stresului menționate de mai mult de jumătate dintre adolescenți sunt: îngrijorarea resimțită înaintea susținerii examenelor (80%), volumul supraîncărcat al materiei școlare (79%), manualele cu conținut de neînțeles sau plictisitor. Toate aceste rezultate obținute pe urma cercetării dovedesc faptul că condițiile de organizare zilnică a activității de învățare, dar și condițiile de examinare școlară sau academică prezintă un potențial stresogen în percepția elevilor adolescenți, fapt care trebuie luat în considerare de către administrația instituțiilor de învățământ, de către Direcțiile de învățământ care planifică programele de studiu, dar și de către specialiștii în psihologia școlară care pot aduce un aport semnificativ în susținerea emoțională a elevilor, în dependență de specificul trăirilor individuale caracteristice fetelor și băieților în parte, în perioadele sensibile pentru ei. De asemenea, am stabilit că factorul de gen moderează reacția la stres. Astfel, sumând rezultatele, observăm că fetele tind să se manifeste printr-o sensibilitate mai mare la situațiile de stres, deasemenea ele sunt mai dispuse mai mult să relaționeze atunci când sunt stresate, să caute sprijin social mai frecvent decât băieții, în timp ce ultimii au tendința mai accentuată spre ruminare și izolare (conform montajelor sociale și directivelor bine internalizate cum sunt: „bărbații nu plâng”, „bărbații nu arată emoțiile” etc.).

Drept *recomandări* pentru gestiunea stresului ar putea servi: identificare și recunoașterea surselor generatoare de stres, conștientizarea reacțiilor individuale la factorii stresori

(fiziologice, emoționale, cognitive, comportamentale), conștientizarea și experimentare emoțiilor, realizarea unui management bun al timpului, eșalanoarea realizării sarcinilor, stabilirea priorităților, stabilirea și menținerea unui suport social adecvat (dezvoltarea și menținerea relațiilor de prietenie, solicitarea și/sau acordarea ajutorului), comunicare asertivă cu ceilalți, soluționarea conflictelor atunci când apar, învățarea unor metode adaptative la stres (sport, exerciții fizice, plimbări, exerciții de respirație, tehnici de relaxare etc.) și adaptarea unui stil de viață sănătos (Băban, 2001). **Bibliografie**

1. Adams, G., Berzonsky, M. (2009). *Psihologia adolescenței: Manualul Blackwell*. Iași: Polirom, 704 p.
2. Băban, A. (1998). *Stres și personalitate*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană
3. Băban, A. (2001). *Consiliere educațională*. Cluj-Napoca: Editura Ardealul
4. Black, R., Schroder, I.P. (2011). *Managementul stresului*. Cluj-Napoca: Editura a II-a, Casa Cărții de Știință
5. Briceag, S. (2014). *Stil modern de viață: între sănătate și stres*. Bălți
6. Calancea, A. (2012). *Training-ul de dezvoltare a competențelor afective*. Chisinau: Tipografia Centrală.
7. Galimard, P. (2017). *Psihologia adolescentului de la 11 la 15 ani*. București: Meteor Publishing
8. Pănișoara, G., Sălăvastru D., Mitrofan, L. (2016). *Copilăria și adolescența. Provocări actuale în psihologia educației și dezvoltării*. Iași: Polirom, 312 p.
9. Сапольски, Р. (2015). *Психология стресса* (ed. 3-е изд.). СПб.: Питер.
10. Стоссел, С. (2016). *Век тревожности. Страх, надежды, невроты и поиски душевного покоя*. Москва: Альпина нон-фикшн.
11. Щербатых, Ю. В. (2006). *Психология стресса и методы коррекции*. СПб.: Питер.

CREȘTEREA MOTIVAȚIEI ELEVILOR DIN CICLUL LICEAL PRIN APLICAREA SURSELOR MULTIMEDIA DE CĂTRE PSIHOLOGI ȘCOLARI

*Maximciuc Victoria, dr., conf.univ, grad didactic I, psiholog școlar, învățământ special
UPS „Ion Creangă”*

Rezumat

Subiectul acestui studiu este cercetarea asupra influenței tehnologiilor multimedia asupra dezvoltării motivației de învățare în rândul școlărilor. Acest studiu a fost realizat în cadrul Liceului Teoretic Mihai Viteazul mun Chișinău în rândul elevilor de două clase de a zecea. În realizarea studiului s-au folosit următoarele metode: studiul motivației învățării M. Lukyanova; determinarea nivelului de motivare a lui N. Luskanova. La etapa experimentului constatat a fost măsurat nivelul de motivare al elevilor din ambele clase, care corespundea nivelului „scăzut” și „mediu” pentru respondenți.

În urma experimentului constatat, a fost elaborat un program formativ pentru creșterea nivelului de motivație folosind prezentări multimedia, clipuri audio și video, manuale electronice, table interactive cât și teste online în principalele domenii de activitate ale unui psiholog școlar. În timpul experimentului de control s-a observat o creștere a nivelului de motivație. Pe baza rezultatelor studiului, se poate concluziona că utilizarea tehnologiilor multimedia contribuie la creșterea nivelului de motivație pentru învățare și, prin urmare, afectează direct performanțele elevilor.

Învățământul modern se dezvoltă rapid, iar cerințele societății pentru școală în raport cu nivelul de pregătire al elevilor la fel cresc. Elevii se confruntă cu sarcina de a absorbi cantități mari de

informații într-o unitate de timp mai mică. Pentru a rezolva această problemă, profesorii implementează și folosesc tot mai mult tehnologiile multimedia.

Datorită tehnologiilor multimedia, tablelor interactive, video - conferințelor, multe probleme care existau înainte au fost rezolvate. A devenit posibilă depășirea distanței și a spațiului în educație cu ajutorul învățământului la distanță.

Datorită acestor tehnologii, elevii percep informații cât mai mult posibil, a devenit posibilă captarea atenției elevilor și mai accentuată în procesul educațional folosind date text și grafice, materiale video și audio. În plus, instrumentele multimedia selectate corespunzător pe care profesorul le folosește în munca sa pot crește motivația pentru activitățile de învățare, ceea ce este deosebit de important pentru școlarii din ziua de azi.

Motivația elevilor liceeni este cheia performanței școlare, a satisfacției față de învățare și a echilibrului psihologic.

Motivația unui elev adolescent, de regulă, este asociată cu dorința de a-și găsi locul în grupul semenilor săi, „de a nu fi mai rău decât toți ceilalți”, o încercare de a se autorealiza într-un mediu social. Învățarea în sine, de regulă, nu ocupă primul loc și, prin urmare, la această vârstă, motivația pentru învățare poate scădea brusc. Și aici este foarte important rolul psihologului școlar, care, folosind forme și mijloace inovatoare, moderne de transmitere a informației, de exemplu, multimedia, poate spori interesul elevilor pentru învățare.

Scopul acestui articol a fost de a studia impactul utilizării tehnologiilor multimedia asupra motivației de a învăța la elevii de clasa a X-a. Baza teoretică. Problema dezvoltării motivației în învățare a fost studiată de diverși psihologi și educatori: D. Antoci (2017) [1,p.168], M. Zlate (2009) [3, p. 151], D. Sălăvastru (2004) [2, p.70],

În Republica Moldova, observăm că nu există suficiente surse pe această temă, dar în străinătate, se atestă următorii cercetători: L. Blackwell, K.Trzesniewski, C.S. Dweck (2007) [4, p. 247]; K.M. Boggiano, C.Flink, A. Shields, A .Seelbach, M. Barrett (1993) [5, p. 320]; I. Bretherton (1999) [6, p. 5]; E. Esperet (2019) [7, p. 180]; B. Haslett (2014) [p. 103]. Oamenii de știință sunt de acord că crearea unei baze pentru gândirea informațională bazată pe tehnologii multimedia în instituțiile de învățământ general permite adaptarea socială și profesională efectivă a elevilor din instituțiile de învățământ general și crește eficacitatea educației.

Studiul a fost realizat în cadrul Liceului Teoretic Mihai Viteazul din mun. Chișinău. Au fost selectate două clase de a X - a A și B, câte 25 de elevi în fiecare clasă.

Pe parcursul studiului s-au folosit următoarele metode: studierea motivației pentru învățare după M. Luskanova; determinarea nivelului de motivare a învățării după N. Lukyanova.

În selectarea metodelor, am ținut cont de capacitățile și limitările acestora în fixarea nivelului de motivație în aspecte cantitative și calitative. Metoda după M. Lukyanova conține 18 întrebări calitative sub formă de propoziții nefinisate, ceea ce permite nu numai determinarea cantitativă a nivelului de motivare, ci și efectuarea unei analize calitative a indicatorilor acestei metodologii, formularea de concluzii despre eficacitatea muncii pedagogice în ceea ce privește formarea sensului personal a supra învățării și a capacității de a stabili scopuri. Metoda după N. Luskanova face posibilă determinarea nivelului de motivație în termeni cantitativi (ridicat, scăzut etc.).

Realizarea acestui studiu a fost coordonată și de către părinții elevilor. S-au realizat următoarele etape al experimentului. În prima etapă s-a măsurat nivelul de motivație al școlărilor după metoda lui N. Luskanova (vezi Fig.1).

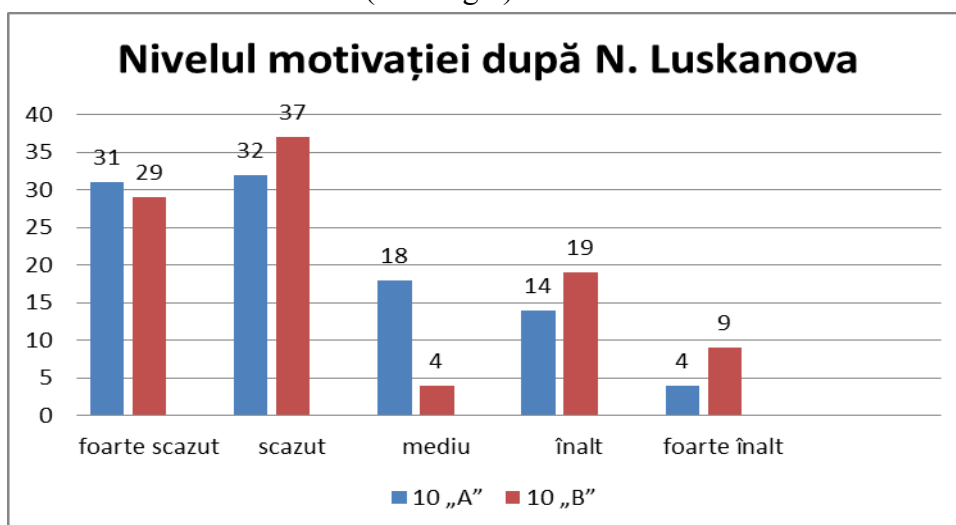


Fig. 1. Rezultate comparative în ceea ce privește nivelul de motivație la ambele clase

Rezultatele din Fig.1 arată că la ambele clase sunt dominant nivelul scăzut și foarte scăzut de motivație pentru învățare. Astfel de elevi merg la școală fără dorință, preferă să absenteze de la ore. În cadrul orelor adesea acești elevi parțică diverse activități precum a-r fi jocul sau nu ascultă profesorul. Întâmpinați dificultăți grave de învățare. Se află într-o stare de adaptare instabilă la școală. În cazuri extreme, elevii pot fi agresivi, pot refuza să îndeplinească anumite sarcini, să respecte anumite norme și reguli.

De asemenea, în prima etapă, pentru determinarea nivelului de motivație învățării și anume a motivației de conducere, s-au efectuat măsurători după metoda M. Lukyanova (vezi Fig.2). Conform acestei metode, se disting între 3 și 5 niveluri de motivație de învățare în funcție de vârsta participanților: nivel foarte ridicat de motivație pentru învățare, nivel ridicat de motivație pentru învățare, nivel normal de motivație pentru învățare, nivel redus de motivație pentru învățare, nivel scăzut de motivație pentru învățare.

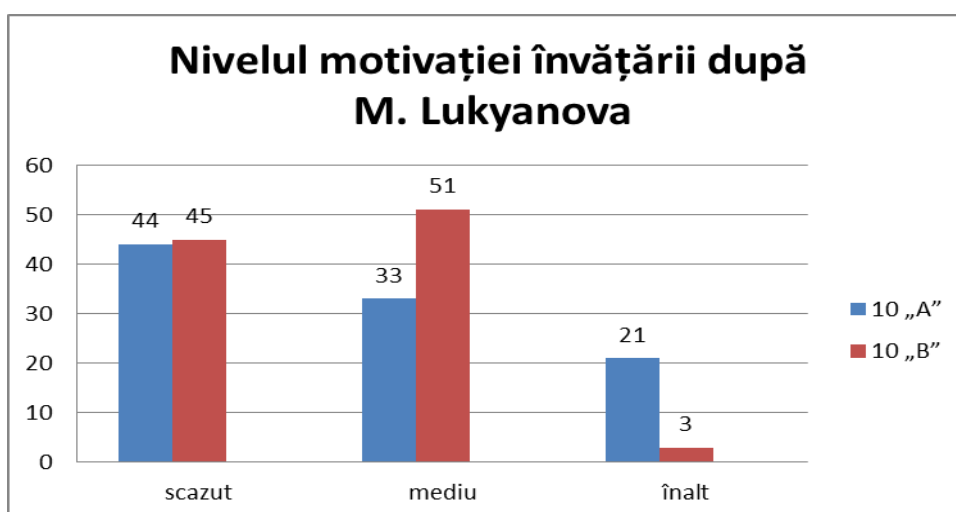


Fig. 2. Rezultate comparative în ceea ce privește nivelul de dezvoltare a motivației învățării conform M. Lukyanova Sunt prezentate rezultatele măsurării nivelului de motivație la ambele

clase la prima etapă a studiului. Conform datelor prezentate în diagramă, putem concludiona că nivelul motivației de învățare în cele două grupuri este aproximativ același.

De asemenea, analiza indicatorilor de motivare ai acestei tehnici le permite psihologilor să concluzioneze cu privire la eficacitatea muncii psihopedagogice în ceea ce privește formarea sensului personal al învățării și capacitatea de a stabili obiective.

Conform acestei metode M. Lukyanova identifică următoarele tipuri de motive: motiv extern (evaluarea activităților: joacă, muncă etc.), motiv evaluativ (subiecte semnificative: profesor, colegi de clasă, părinți etc.), motiv pozițional (atitudine față de învățare), motiv de învățare (atitudine la subiecte specifice și conținutul acestora). Am identificat motivul principal atunci când elevilor li s-a cerut să selecteze două opțiuni de răspuns pentru fiecare dintre cele 18 propoziții incomplete.

Fig. 3 prezintă rezultatele determinării motivelor principale în ambele clase în prima etapă a studiului.

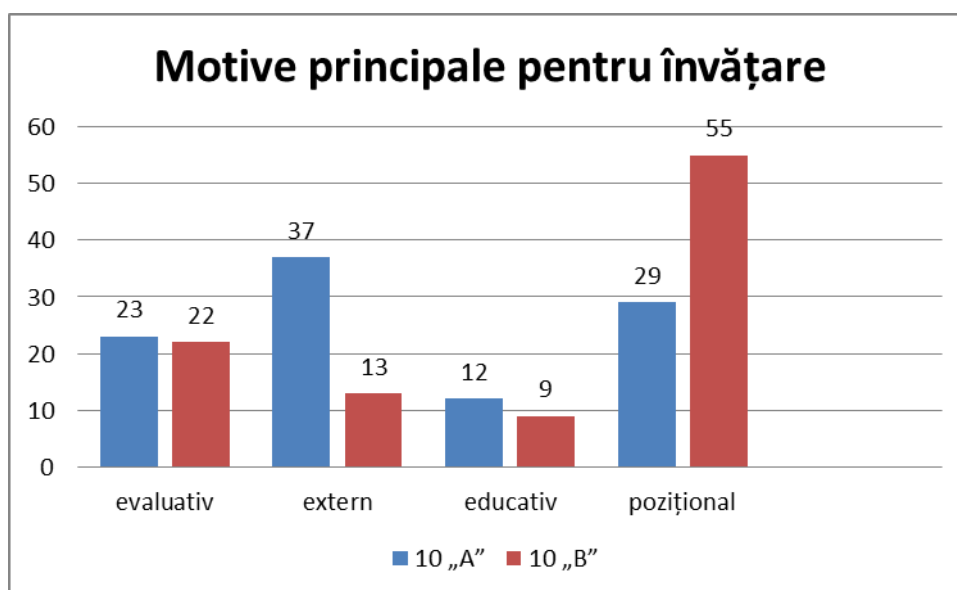


Fig.3 Principale motive în ambele clase

Fig.3 poate concludiona că în clasa a 10 „B” predomină motivul educațional extern, în timp ce în clasa 10 „A” predomină motivul conducător pozițional. De asemenea, este de remarcat faptul că, în ambele clase, nivelul motivației educaționale conducătoare este scăzut.

Tot în Fig.3, putem observa că la ambele clase predomină un nivel redus de motivație pentru învățare. În plus, nivelurile de motivare identificate prin această metodă ne indică că pentru elev, sensul personal al învățării și gradul de dezvoltare al capacității de a-și stabili obiective sunt scăzute.

În urma rezultatelor obținute, psihologul școlar a elaborat un program de intervenție psihologică pentru creșterea nivelului de motivație timp de o lună, de două ori pe săptămână și cu durata de 45 de minute. Programul a fost realizat cu doar cu clasa a 10 „A”. În aplicarea programului psihologic formativ a fost folosit pe scară largă utilizarea surselor multimedia de videoclipuri, teste online, table interactive și manuale electronice. După aceea, am testat eficacitatea programului formativ conform metodei lui N. Luskanova, realizând experimentul de control (vezi Fig.4).

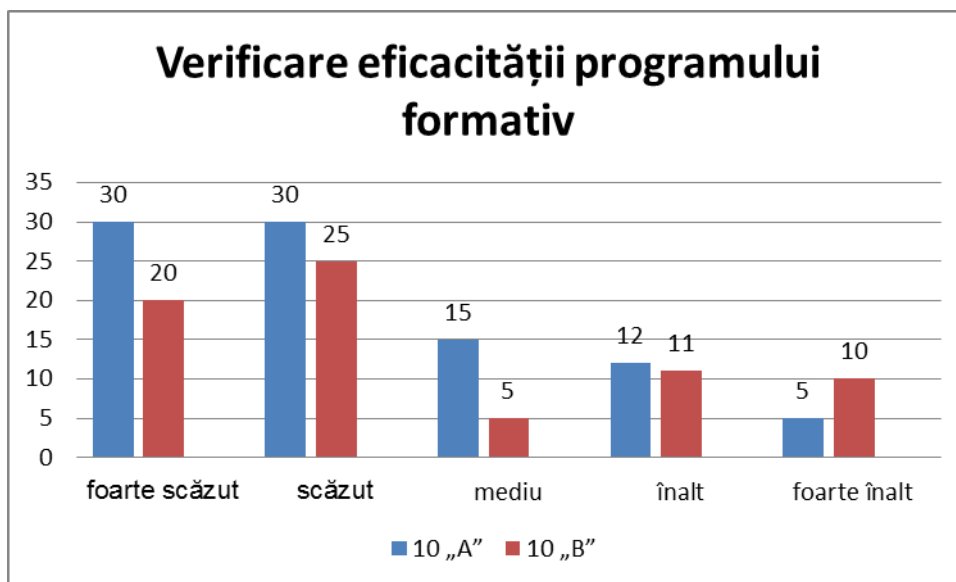


Fig. 4 Rezultate comparative la nivelul experimentului de control

Astfel, datorită faptului că utilizarea tehnologiilor multimedia în procesul educațional oferă o oportunitate: de a face vizual conținutul lecției; să ofere elevilor informații mai complete, de încredere despre fenomenele și procesele studiate; organizarea unei monitorizări complete și sistematice a performanței academice, iar motivația pentru învățare crește în rândul elevilor.

Concluzie.

La prima etapă a măsurătorilor în ambele clase nivelul de motivație a fost aproximativ același. În ambele clase, au prevalat niveluri scăzute și foarte scăzute de motivație pentru învățare.

Astfel de elevi merg la școală fără motivație și preferă să absenteze de la ore. În clasă, ei sunt adesea angajați în activități terțe și sunt într-o stare de adaptare instabilă la școală. De asemenea au fost identificate și motivele principale din din clase. În prima etapă a studiului, în clasa a 10 „B” a prevalat motivul educațional extern, în timp ce în clasa a 10 „A” a prevalat motivul conducător pozițional. În urma experimentului cu utilizarea tehnologiilor multimedia în cadrul lecțiilor din clasa a 10 „A” se constată o scădere a numărului de elevi cu un nivel scăzut și foarte scăzut al motivației pentru învățare. În urma studiului, s-a dovedit că nivelul de motivație pentru învățare în rândul elevilor crește atunci când în clasă sunt utilizate tehnologiile multimedia, precum: prezentări multimedia, clipuri audio și video, manuale electronice, table interactive cât și testări online.

Bibliografie 1. Antoci D. Motivația de autorealizare în activitatea colectivă și de comunicare în procesul de învățare. În: Reconceptualizarea formării inițiale și continue a cadrelor didactice din perspectiva interconexiunii învățământului modern general și universitar. Materialele Conferinței științifico-practice naționale cu participare internațională. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2017, vol.I, p.167-174.

2. Sălăvăstru D. Psihologia educației. Iași: Polirom, 2004. 288 p.
3. Zlate M. Fundamentele psihologiei. Ediția a IV-a. Iași: Polirom, 2009. 336 p.
4. Blackwell L., Trzesniewski K., Dweck C.S. Implicit Theories of Intelligence Predict Achievement Across an Adolescent Transition: A Longitudinal Study and an Intervention // Child Development, 2007. V. 78 (1).-P. 246-263.
5. Boggiano K.M., Flink C., Shields A., Seelbach A., Barrett M. Use of techniques promoting students' self-determination: Effects on students' analytic problem-solving skills //Motivation and Emotion, 1993. V. 17. P. 319-336.

6. Bretherton I. Representing the social world in symbolik play // Symbolik play. Akademik Press. N.Y . 1999. 783 P.
7. Esperet E. Processus de production: genèse et rôle du schéma narratif dans la conduite de récit. // Le langage: construction et actualization. Rouen. 2019 p. 179-196.
8. Haslett B. A developmental analysis of children's narrative // Lawrnce Erbaum Associates Publishers. 2014. V 8. p.p. 103-109.

Rezumatul și articol au fost elaborate în cadrul proiectului: Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane, Cifrul Proiectului:20.80009.1606.10.

FACTORII COGNITIVI AI SECURITĂȚII PSIHOLOGICE LA ADOLESCENȚI: ASPECTUL DE GEN

Maria Pleșca, dr., conf. univ, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Problema securității psihologice a individului devine tot mai actuală odată cu schimbările enorme și imprevizibile care au loc în societatea modernă. Alături de securitatea fizică, socială, informațională se distinge și securitatea psihologică. Fără îndoială, doar în condiții de siguranță persoanele sunt capabile să acționeze și să se dezvolte eficient, iar modul în care percep și evaluează mediul este foarte important. Fiecare persoană este capabilă să facă față factorilor de risc dacă are resurse interne și externe adecvate. Viața productivă, creativă și activă a unei persoane este în mare măsură asociată cu un sentiment de securitate. Una dintre condițiile pentru a te simți în siguranță este capacitatea de a-și menține și de a-și asigura limitele psihologice. Spre deosebire de limitele fizice ale unei persoane (care este corpul său), limitele psihologice au ca scop asigurarea confortului psihologic al „eu-ului” [1, p. 127].

Securitatea psihologică poate fi definită ca o stare de conștiință socială și personală, caracterizată printr-o percepție adecvată de către individ și societate a calității vieții; stă la baza încrederii persoanei în sine, în prezent și în viitor [2, p. 160]. Acest concept, în sensul cel mai larg, desemnează o atitudine conștientă, reflexivă și eficientă a unei persoane față de condițiile de viață, care îi asigură echilibrul mental și dezvoltarea ascendentă [4, p. 51].

Cu toate acestea, analiza literaturii de specialitate a dovedit că în prezent nu există o interpretare univocă, stabilă, general acceptată, a fenomenului psihologic studiat. Analiza literaturii de specialitate ne permite să evidențiem mai multe aspecte care caracterizează securitatea psihologică a unei persoane.

Konold T.R. și Cornell D. consideră că securitatea unei persoane presupune capacitatea ei de a-și menține stabilitatea psihică în condiții de influențe psiho-traumatice, rezistența ei la influența factorilor interni și externi distructivi, fapt ce se reflectă în experimentarea securității/insecurității într-o anumită situație vitală [5, p. 451]. Mooij T. și Fettelaar D. definesc securitatea psihologică ca o stare specială de echilibru dinamic dintre confortul psihologic și deschiderea către acțiunea diferitor factori exogeni și endogeni, ceea ce nu reduce posibilitatea dezvoltării securității în direcția unui obiectiv semnificativ de viață [6, p. 1242]. În alte studii, consacrate cercetării securității psihologice a persoanei, se remarcă legătura acestui termen cu unele elemente ale Eu-lui, precum: „încrederea în sine” și alții, „stabilitatea” fiziologică, psihologică, „situații de risc” și „traumă psihică” [5, p. 458]. Deci, putem deduce că securitatea

psihologică a unei persoane este capacitatea acesteia de a-și menține stabilitatea, rezistența la influențele distructive externe și interne.

Securitate psihologică a unei persoane poate fi influențată de diverși factori. Janoffbulman R. susține că fundamentul securității psihologice îl constituie securitatea fiziologică, adică lipsa amenințărilor la viața și sănătatea individului. Securitatea economică a individului, și anume nivelul de bunăstare financiară, îi afectează și starea psihologică. Un factor important este bunăstarea sistemelor sociale, din care face parte personalitatea, calitatea contactelor sociale, implementarea strategiei de cooperare în sistemele umane. De asemenea, în era digitalizării, este stringentă necesitatea asigurării securității informaționale a individului, întrucât abundența conținutului informațional variat consumat zilnic de individ și imposibilitatea verificării conținutului informațiilor afectează negativ și starea psihologică a unei persoane [7].

Securitatea psihologică este o stare de echilibru dinamic a relației persoanei cu lumea, cu sine, cu ceilalți, cu activitatea și satisfacția sa de calitatea influențelor (amenințătoare) lumii externe și interne. Genul se atribuie caracteristicilor fundamentale ale unei persoane și se reflectă în comportamentul, starea emoțională și gândirea ei [3, p. 215]. Caracteristicile de gen ale persoanei influențează asupra atitudinii față de lume, de sine și de ceilalți, asupra evaluării siguranței spațiului de existență [4, p. 48-50].

Potrivit lui Janoff-Bulman R. un sentiment adecvat de securitate, ca una dintre senzațiile de bază pentru o persoană psihic adecvată, se axează pe conceptul lumii subiective a persoanei, pe convingerile sale, inclusiv pe valoarea propriului „Eu” și credința că existența, unde există mai mult bine decât rău, este plină de sens [7]. Studiile de securitate psihologică arată că aceasta, fiind un factor al unui climat psihologic favorabil și al relațiilor interpersonale eficiente este asociată cu sprijin emoțional, cooperare, coeziune și un sentiment de comunitate. Această influență este deosebit de semnificativă în adolescență în condițiile alegerii unei căi de viață, când nivelul de securitate psihologică a persoanei scade, deoarece se confruntă cu condiții pline de incertitudine [8, p. 25].

Metodologia cercetării

Studiul a fost realizat pe un eșantion de studenți format din 150 de persoane, 30 de bărbați și 120 de femei, vârsta medie – 18,5 ani.

Variabilele au fost măsurate prin următoarele instrumente: Chestionarul „Securitatea psihologică” (după Баева И.А.) [9], care își propune analiza componentelor securității psihologice (SP - securitatea psihologică, CP - confortul psihologic, SPM - satisfacția psihologică față de mediul educațional), precum și o evaluare a siguranței mediului educațional și a caracteristicilor acestuia (SG - siguranță, S - securitate, C - confort, SA - satisfacție). Chestionarul „Masculinitate-feminitate” (Bem) [3] a fost utilizat pentru a măsura caracteristicile de gen. Chestionarul „Scale of basic beliefs” (Janoff-Bulman, 2016) a fost orientat spre cercetarea cognițiilor personalității: cogniția despre compatibilitatea cu cerințele de mediu, cogniția despre corectitudine, despre imaginea de sine, despre succes și cea de control [7].

Conform teoriei androginiei, fiecare persoană poate manifesta atât caracteristici feminine cât și masculine, în același timp. Se presupune că eficiența personalității în orice sferă de activitate depinde de capacitatea de a demonstra atât calități feminine, cât și masculine pentru a răspunde în mod adecvat situațiilor. În conformitate cu aceste idei S. Bem a elaborat chestionarul „ Bem Sex Role Inventory” [3]. Pentru analiza datelor obținute și distribuția

acestora s-au folosit metode de statistică descriptivă, pentru aprecierea semnificației statistice a corelațiilor și diferențelor identificate, metode de corelare, analiză comparativă, factorială și de regresie, inclusiv teste statistice parametrice și neparametrice (coeficientul de corelație Pearson; testul t Student).

În situația când dimensiunile eșantionului sunt reduse este dificil de spus dacă populațiile se subordonează distribuției normale. În astfel de situații este potrivit de aplicat teste neparametrice. Metodele respective nu au nici o dependență de populația examinată. Setul de parametri nu mai este fixat și nici distribuția pe care o folosim nu se cunoaște, ca în cazul metodelor parametrice. Din aceste considerente, metodele neparametrice sunt denumite și metode fără distribuție. Am aplicat testul neparametric ϕ^* - criteriul de transformare unghiulară Fischer, ori succint criteriul ϕ^* - Fischer, pentru a compara două eșantioane în funcție de frecvența de apariție a efectului de interes. De asemenea datele au fost supuse analizei factoriale exploratorii; prin modelele Random Forest și de regresie liniară (Linear Regression)).

Analiza rezultatelor cercetării

Analiza indicelui de gen (IG) ne-a permis să constatăm că feminitatea este exprimată la 15,3% (23 persoane), masculinitatea la 4,3% (6 persoane), androginia este caracteristică pentru 80,3% din cazuri (121 persoane). Frecvențele pentru indicele de gen sunt reflectate în fig.1.

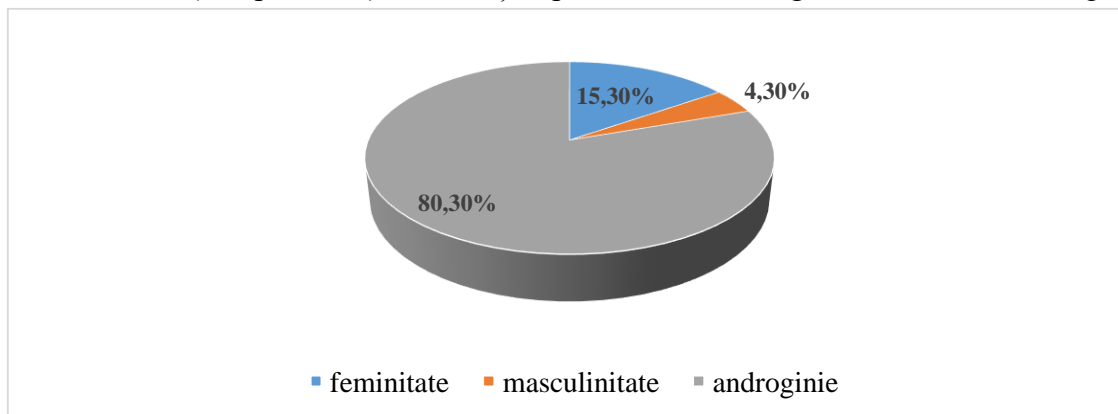


Fig. 1. Distribuția rezultatelor privind indicele de gen

Din numărul total de respondenți cu indicele masculin 33.33% (2 respondenți) sunt femei și 66.67% (4 persoane) sunt bărbați; dintre respondenții androgini 17.36% (21 persoane) sunt bărbați și 82.64% (100 respondenți) sunt femei; tipul feminin este reprezentat de femei – 93.5%, (18 de respondenți) și bărbați - 6.5% (5 persoane). Grupul feminin include 78.33% (94 persoane) dintre respondenții cu androgin 18.33% (22 persoane) - cu feminin și 3.34% (4 persoane) - cu trăsături masculine. Grupul la care prevalează indicele masculin este reprezentat de indivizi cu tipul androgin - 88%, masculin - 7% și feminin – 5% (53, 4 și respectiv 3 persoane). Se prezintă necesar să se țină cont de distribuția neuniformă a eșantionului continuu pe sexe (80% femei și 20% bărbați). După cum se poate observa din analiza datelor obținute, majoritatea respondenților din eșantion sunt indivizi cu trăsături androgine, în timp ce tipul feminin este reprezentat aproape în totalitate de grupul feminin, iar grupul respondenților masculini include atât bărbați, cât și femei.

Analiza corelației a relevat relații pozitive semnificative statistic între credințele de bază și siguranța mediului educațional și caracteristicile acestuia, precum și cu componentele siguranței psihologice (vezi tabelul 1). Valorile critice ale coeficientului de corelație pentru o anumită dimensiune a eșantionului sunt 0,11 ($p \leq 0,05$); 0,14 ($p \leq 0,01$) și 0,18 ($p \leq 0,001$).

Atitudinea prietenoasă a lumii înconjurătoare, Corectitudinea și Convingerile despre control sunt corelate pozitiv cu toate componentele studiate ale siguranței psihologice și caracteristicile de siguranță ale mediului educațional, cu excepția scalei de siguranță, a cărei relație cu credințele de bază este aleatorie. Cognația de reușită corelează cu confortul și satisfacția psihologică (0,14, $p \leq 0,01$ și 0,118, $p \leq 0,05$).

Tabelul 1. Rezultatele analizei de corelare a cognițiilor și componentele securității psihologice

	Mediu prietenos	Corectitudinea	Imaginea de sine	Succesul	Controlul
SP	0,127*	0,174**	0,205	0,089	0,210***
CP	0,176**	0,292***	0,281	0,14**	0,316***
SPM	0,163**	0,200***	0,153**	0,075	0,172**
S	0,136*	0,136*	0,097	0,103	0,177**
CP	0,122*	0,138*	0,092	0,066	0,160**
SA	0,128*	0,168**	0,087	0,118*	0,189***
SG	0,092	0,091	0,023	0,042	0,100

* $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$, *** $p \leq 0,001$

Corelațiile strânse indică legătura dintre încrederea în corectitudinea evenimentelor care au loc în lume cu un sentiment de confort și satisfacție (0,292 și 0,200, $p \leq 0,001$); credințele în capacitatea de a controla cursul evenimentelor și ideile despre sine ca persoană demnă de iubire și respect, cu un sentiment de siguranță și confort (0,210 și 0,316, 205 și 0,281, respectiv $p \leq 0,001$); bunăvoința și încredere în lumea din jur cu confortul psihologic (0,18, $p = 0,001$).

O analiză de corelație a cognițiilor de bază și a caracteristicilor de gen a demonstrat relații semnificative statistic între indicele de gen și cogniția adolescentului despre capacitatea de a avea încredere în lume, în siguranță (0,184, $p \leq 0,001$) și capacitatea de a controla ceea ce se întâmplă (-0,168), $p \leq 0,01$). Se atestă o relație pozitivă între cognițiile despre control și masculinitate, bunăvoința lumii înconjurătoare și feminitate (0,264 și 0,226, $p \leq 0,001$).

O relație semnificativă statistic a fost atestată și între cogniția de ordine și feminitate (0,201, $p \leq 0,001$), care reflectă convingerea că evenimentele pozitive și negative sunt distribuite între oameni conform legii justiției, iar fiecare primește ceea ce merită. Corelații pozitive, statistic semnificative au fost stabilite pentru masculinitate și cogniția Imaginea Sinelui, ca convingere a unui individ că este o persoană bună, demnă de iubire și respect (0,275, $p \leq 0,001$) și cogniția sa că este în general o persoană de succes (0,142, $p \leq 0,01$). În același timp, pentru feminitate s-a stabilit o relație pozitivă mai puțin strânsă decât pentru masculinitate cu Imaginea Eu (0,241, $p \leq 0,001$).

Astfel, odată cu exprimarea calităților masculine, o persoană are mai multe șanse să aibă o imagine pozitivă a Sinelui, încredere în norocul său și credința că este demnă de respect și iubire. De la masculinitate la feminitate, în primul caz, este caracteristică o creștere a cotelor medii (27,22 \square 30,83 \square 33,97), iar în al doilea - scăderea acestora (31,33 \square 28,92 \square 27,31), ceea ce confirmă relația de gen cu aceste cogniții ale adolescenților. După cum dovedește analiza comparativă a valorilor medii conform testului T Student, diferențele de gen sunt de natură

aleatorie, ceea ce se poate datora unui număr mic de respondenți cu identitatea de gen feminină și masculină, cu o preponderență a numărului de indivizi cu trăsături androgine.

S-au constatat diferențe semnificative statistic în ceea ce privește bunăvoința la subiecții cu identitate de gen feminină și androgenă, precum și grupurile masculine și feminine ($t=-2,163$, $p=0,032$ și $t=-2,362$, $p=0,024$, respectiv) precum și cogniția despre control la grupurile cu trăsături masculine și feminine ($t=2,574$, $p=0,014$). În grupul cu identitate de gen feminină, nivelul de bunăvoință și de încredere în ceilalți este mai ridicat decât în grupul cu identitate de gen masculină și androgenă, în timp ce respondenții grupului masculin (comparativ cu cel feminin) au convingerea cea mai pronunțată că pot influența situația prin controlul evenimentelor care se întâmplă în jur.

Datorită distribuției neuniforme a grupurilor în eșantionul secundar, testul Fisher a fost utilizat ca criteriu neparametric de analiză statistică, al cărui calcul ne permite să estimăm diferențele în proporțiile grupurilor de respondenți cu diferite niveluri de severitate a simptomelor (de la scăzut la ridicat). Valorile critice ale criteriului pentru eșantion sunt 1,64 ($p\leq 0,05$) și 2,31 ($p\leq 0,01$). S-au constatat diferențe semnificative statistic între grupele feminin și masculin, feminin și androgen în proporția persoanelor cu un nivel ridicat de bunăvoință și încredere, precum și între grupele feminin și androgen în proporția respondenților cu un nivel mediu ($\varphi_{emp} = 2,416$ și $\varphi_{emp} = 2,969$, $p\leq 0,01$ și, respectiv, $\varphi_{emp} = 1,746$, $p\leq 0,05$), ceea ce poate indica un grad mai mare de încredere în lume și în alții în rândul respondenților cu trăsături feminine. În alte cazuri, diferențele sunt aleatorii, ceea ce se poate datora unor cote mai mici a tipurilor de gen „pure”.

Astfel, pentru personalitățile cu trăsături feminine, disponibilitatea de a arăta încredere în lume este mai caracteristică, crezând că există mai mult bine decât rău în ea și fiecare „obține ceea ce merită” (orientarea către ceilalți), în timp ce grupul subiecților cu identitate de gen masculină se caracterizează prin încredere în capacitatea de a controla ceea ce se întâmplă, credința în succesul cuiva, precum și o imagine mai pozitivă a Sinelui cu o evaluare a personalității sale ca fiind demnă de respect și iubire (orientare către sine).

De asemenea, proprietățile de gen au arătat corelații pozitive cu scalele de securitate psihologică. Feminitatea și masculinitatea demonstrează o relație strânsă ($p\leq 0,001$) cu componentele siguranței psihologice a mediului educațional: CP (confortul psihologic) (0,279 și 0,241) și SPM (satisfația psihologică de mediul educațional) (0,259 și 0,187). Feminitatea corelează pozitiv și ($p\leq 0,001$) cu caracteristicile de siguranță ale mediului educațional: SG (siguranța) (0,218), S (securitatea) (0,196), C (confortul) (0,205), SA (satisfația) (0,221). O persoană cu trăsături masculine este mai puțin probabil să evalueze pozitiv caracteristicile de siguranță ($p\leq 0,05$) - SG, C și SA (0,110, 0,117 și respectiv 0,114), în timp ce relația dintre indicele general IS și scalele de siguranță este aleatorie. O analiză a valorilor medii în grupurile de bărbați și femei a arătat că femeile sunt mai predispuse la o evaluare pozitivă a siguranței decât bărbații. Luând în considerare legăturile stabilite dintre securitatea psihologică, cognițiile de bază și caracteristicile de gen ale individului, a fost efectuată o analiză factorială pentru a determina factorii semnificativi ai securității psihologice. Testul Bartlett și Testul Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) au arătat adecvarea datelor pentru analiza factorială (0,0 și, respectiv, 0,6).

Folosind criteriul Kaiser și graficul scree au fost selectați 7 factori, după rotație (varimax și promax), trei variabile semnificative au indicat o încărcare factorială mare, explicând 49%

din varianță: securitate - 0,826 și 0,883, gen (masculinitate - 0,840 și 0,881, feminitate - 0,866 și 0,895), iar imaginea Eu - 0,721 și 0,776. Factorul de masculinitate influențează cognițiile despre control (0,320), susținând corelațiile și datele analizei de comparație; imaginea Sinelui și evaluarea securității mediului educațional afectează securitatea psihologică (0,586, respectiv 0,341), impactul negativ al feminității (-0,331) asupra căruia necesită clarificări suplimentare. Tabelul

2. Rezultatele analizei de regresie a cognițiilor de bază, gen și securitate

Variabile	SG	S	C	SA	SP	CP	SPM	F	M
Compatibilitatea cu cerințele de mediu	0,53	0,53	0,53	0,52	0,39	0,36	0,45	0,59	0,35
Corectitudinea	0,46	0,48	0,47	0,44	0,47	0,43	0,43	0,48	0,38
Imaginea de sine	0,55	0,59	0,58	0,56	0,38	0,32	0,37	0,33	0,41
Cogniția control	0,44	0,48	0,46	0,46	0,54	0,35	0,47	0,27	0,51
Feminitatea (F)	0,58	0,55	0,57	0,56	0,56	0,45	0,47	-	-
Masculinitatea (M)	0,54	0,43	0,50	0,44	0,36	0,35	0,28	-	-

Pentru analiza regresiei liniare, variabilele independente au fost genul și cognițiile de bază, variabilele dependente au fost componentele securității psihologice, evaluarea siguranței mediului educațional și caracteristicile acestuia. Dacă prima metodă nu a arătat relația dintre variabile (coeficienți de determinare mai mici de 0,01), în al doilea caz s-a demonstrat pentru cognițiile de bază și securitate, ținând seama de gen (vezi tab. 2).

O analiză a determinării caracteristicilor și componentelor securității psihologice prin cognițiile de bază ale individului și ale genului a demonstrat influența bunăvoinței lumii înconjurătoare și a imaginii de sine asupra siguranței (SG), securității (S), confortului (C), satisfacției (SA) (coeficienți de determinare - 0,53), 0,53, 0,53, 0,52 și respectiv 0, 55, 0,59, 0,58, 0,56). Cogniția despre control - asupra securității psihologice (coeficient de determinare - 0,54); feminitatea asupra siguranței, securității, controlului, bunăvoinței lumii înconjurătoare și a imaginii de sine (coeficienți de determinare - 0,58, 0,55, 0,57, 0,56, 0,56) și masculinitatea asupra siguranței și controlului (coeficienți de determinare - 0,54, 0,50).

Coeficienții de determinare a evaluărilor de siguranță prin corectitudinea lumii înconjurătoare, precum și securitatea psihologică și confortul psihologic - după cognițiile de bază și gen, sunt mai mici de 0,5, ceea ce indică nesemnificația influenței și necesitatea de a lua în considerare variabile suplimentare. Cea mai strânsă relație dintre identitatea de gen, componente și caracteristicile securității psihologice este prezentată grafic în fig.2.

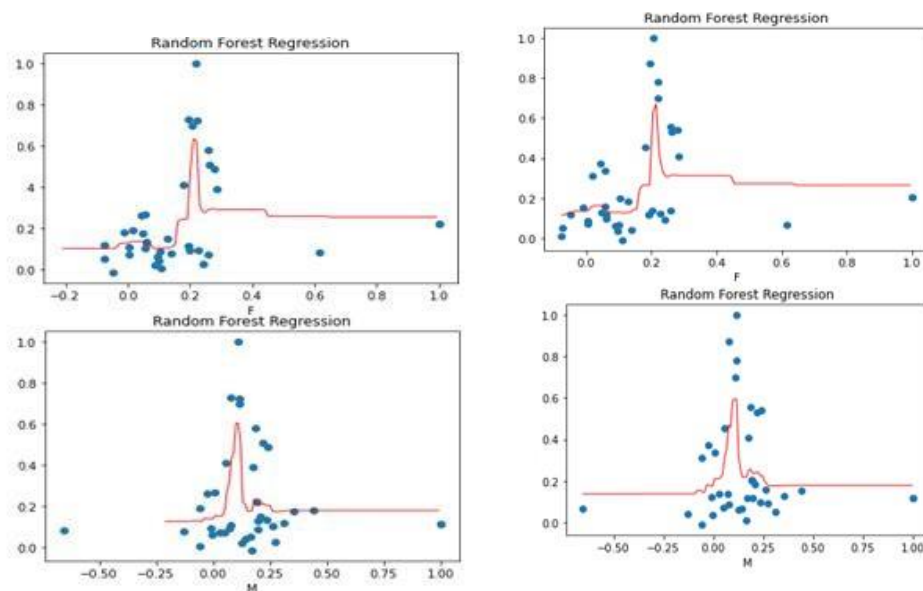


Fig. 2. Relația dintre identitatea de gen și securitatea psihologică

Concluzii

Conform rezultatelor analizei determinării cognițiilor personalității și trăsăturilor identității de gen, feminitatea afectează credința în bunăvoința și dreptatea lumii înconjurătoare, nivelul de încredere personală în ceilalți, iar masculinitatea afectează credința în capacitatea de a controla (coeficient de determinare - 0,5). În ciuda faptului că coeficientul scăzut de determinare nu ne permite să concluzionăm că există o dependență strictă între variabile, se poate susține că caracteristicile de gen sunt strâns legate de cognițiile de bază ale individului.

Rezumând rezultatele obținute și luând în considerare caracteristicile de gen identificate, pe baza analizei legăturilor dintre credințele de bază ca implicite, ideile globale ale individului despre sine și despre lume în ansamblu, prezentate în lucrare, cu componentele securității psihologice, putem concluziona că genul poate afecta securitatea psihologică a individului, definind componenta cognitivă a atitudinii față de mediu și caracteristicile acestuia. În același timp, influența trăsăturilor de gen asupra securității și a caracteristicilor sale este mai vizibilă decât asupra cognițiilor despre lume și despre sine.

În general, proprietățile de gen și componentele cognitive sunt importante pentru siguranța psihologică, deși o determinare strictă nu a fost stabilită. Influența genului asupra cognițiilor și securitate este mai pronunțată la persoanele cu identitate de gen feminin decât la cei cu identitate de gen masculin. Sentimentul de securitate al unei persoane cu trăsături feminine se datorează în mare măsură încrederii în ceilalți, credinței într-o lume bună și justă și cu trăsături masculine - convingerea în capacitatea de a controla evenimentele. **Bibliografie**

1. ALDRIDGE J.M., MCCHESENEY K. The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: A systematic literature review. *International Journal of Educational Research*. 2018. 88. P. 121-145.
2. BEAR G.G., GASKINS C., BLANK J., CHEN F.F. Delaware School Climate Survey – Student: Its factor structure, concurrent validity, and reliability / *Journal of School Psychology*. 2011. 49. P.157–174.
3. BEM S.L. Androgyny and gender schema theory: A conceptual and empirical integration. În: Sonderegger T.B. (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Psychology and gender*. Vol. 32. Lincoln, NE: University of Nebraska Press. 1984, p. 179-222.

4. BUBNOVSKAYA O.V. Gender features of motivational and personality sphere of the youth / World Applied Sciences Journal. 2013. T.27. № 13 A. (Education, Law, Economics, Language and Communication). P. 48-52.
5. KONOLD T.R., CORNELL D. Measurement and structural relations of an authoritative school climate model: A multi-level latent variable investigation / Journal of School Psychology. 2015. 53. P. 447-461
6. MOOIJ T., FETTELAAR D. School and Pupil Effects on Secondary Pupils' Feelings of Safety in School, Around School, and at Home / Journal of Interpersonal Violence. 2012.28.P.1240-1266.
7. JANOFF-BULMAN R. Shattered assumptions: Towards a new psychology of trauma. N.Y. Free Press, 2016.
8. JIN G., WANG Y. The influence of gratitude on learning engagement among adolescents: The multiple mediating effects of teachers' emotional support and students' basic psychological needs / Journal of Adolescence. 2019. 77. P. 21-31
9. БАЕВА И.А., ЛАКТИОНОВА Е.Б., ГАЯЗОВА Л.А., КОНДАКОВА И.В. Модель психологической безопасности подростка / Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2019. 194. С. 7-18.

DIMENSIUNI PSIHOPEDAGOGICE ÎN TRATAREA DIFERENȚIATĂ A ELEVILOR CU DIFICULTĂȚI DE ÎNVĂȚARE

Maria Popescu, conferențiar universitar, doctor, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă", Chișinău

Abstract

The process of individualizing the pedagogical activity especially concerns the didactic technology, the appropriate treatment of some students during the lessons, the shading of independent work in the classroom and at home, an appropriate way of presenting the content in accordance with the particularities of its acquisition by the students, which -gives him confidence in himself, in his own strength, creating a subjective state of well-being. Individual differences are a reality, and their nature and degree of development are often easily noticeable.

In this way, the common learning plan merges with the individual one, enabling the subgroup of children to remain involved in the educational process, with the same educational results as the rest of the children in the class. The application of the principle of differentiating the training of students, especially in the plan of school structures and in establishing the content of education, favors the detection, at the right time, of the interests and skills of the students and offers favorable conditions for their cultivation. The positive effects of differentiated instruction in the direction of training and development in students of some personality traits with an important role in improving school performance, increasing students' confidence in their own strengths, better self-knowledge and maximizing their potential are indisputable.

Keywords: individualization of the didactic process, differentiation of student instruction, learning difficulties, school performance

Digitalizarea învățământului este determinată de progresul rapid al tehnologiilor noi și a inteligenței artificiale, fiind accelerată de pandemie. În toate țările se pune tot mai mult problema rentabilității învățământului tradițional. Se discută eficiența, avantajele și limitele

învățământului online vs offline. Școala trebuie să pregătească oameni care să lucreze cu randament social și cu inserție optimă pe piața internațională a muncii. Dar asemenea rezultate nu se pot obține decât dacă școala ține seama pe de o parte de noile realități, posibilități, solicitări și pe de altă parte de aptitudinile, interesele, de ritmul individual de dezvoltare a copiilor. Din aceste motive se caută căi pentru individualizarea învățământului, procesul dat trebuie să fie adaptat pe măsura fiecărui elev, ținându-se cont de nivelul de inteligență, aptitudinile, de ritmul de muncă, de reacțiile lui afective, contribuind astfel la creșterea stimei de sine, la valorificarea personalității copilului.

Abordarea democratică, umanistă și optimistă că fiecare ființă umană este destinată să ajungă un succes duce la acceptarea ideii că inegalitatea psiho-fizică și intelectuală poate să aducă contribuții benefice la dezvoltarea personalității, la creșterea stimei de sine și a încrederii în forțele proprii a copiilor cu dificultăți în învățare prin abordare individuală și diferențiată.

Importanța națională și internațională a educației, revendicarea drepturilor de a crea posibilități egale de acces la educație pentru depășirea dificultăților de învățare și deplină dezvoltare a aptitudinilor fiecărei persoane, progresul cunoașterii și al aplicațiilor ei au impus măsuri de reformă și modernizare a sistemelor de învățământ în lume.

Ținând cont de deosebirile dintre elevi manifestate prin capacitatea generală de învățare, de-a lungul timpului au fost experimentate numeroase modalități de diferențiere a activității instructiv-educative. În cadrul școlii, spre exemplu, adepții învățământului individualizat, în grupele neomogene au pornit de la ideea că dezvoltarea fiecărui elev poate fi asigurată numai dacă se respectă ritmul de muncă și aptitudinile lui. În acest sens trebuie să se schimbe structura claselor tradiționale și să se creeze o organizare școlară adaptabilă încât să se permită fiecărui elev care și-a însușit anumite conținuturi să meargă mai departe fără a mai aștepta pâna când și colegii lui vor însuși acele lecții.

La nivelul învățământului, cu trudă și cu migală, se construiește omul de mâine, se pun bazele personalității viitorilor cetățeni. Scopul urmărit este de a-i ajuta pe toți copiii să dobândească succesul școlar, să depășească dificultățile de învățare. Conform principiului educației pentru toți, fiecare persoană trebuie să beneficieze de o instruire adecvată nevoilor sale fundamentale de învățare (comunicare orală și scrisă, calcul aritmetic, rezolvare de probleme etc.). La aceste elemente de bază se adaugă deschiderea perspectivelor față de mediul material și cultural, acordarea posibilității de a însuși și de a aplica în practică valorile democratice de toleranță, de participare activă, de responsabilitate precum și stimularea dezvoltării tehnicilor și aptitudinilor care să le permită să facă față cerințelor sociale în continuă schimbare. Elevul trebuie să fie capabil “să construiască, să edifice cu inteligența sa, să aibă o bună imagine despre sine; să găsească soluția problemelor cu care se confruntă, să-și asume responsabilități, să stabilească și să aprofundeze relațiile cu ceilalți” [1, p. 5].

În mare măsură, școala reprezintă un loc ideal în care copiii socializează în raport cu standardele de conviețuire într-o societate democratică, învățând în mod plăcut lucruri serioase și profunde care îi ajută să cunoască mai bine și să înțeleagă lumea în care trăiesc și pe sine. Astfel, este important să fie identificați acei factori care determină tratarea diferențiată a elevilor în cadrul activităților desfășurate în ciclul primar, gimnazial, liceal, și care vor contribui la creșterea stimei de sine în urma rezultatelor obținute la școală, stimularea stării subiective de bine la adolescenți și a încrederii în forțele proprii, valorificarea potențialului individual la maxim.

În educație calitatea înseamnă asigurarea condițiilor pentru cea mai bună, eficientă și utilă dezvoltare a fiecăruia. Una dintre tendințele generale care privește structura și conținutul învățământului în condițiile reformei actuale se referă la adaptarea particularităților de vârstă și individuale ale elevilor în vederea dezvoltării depline a personalității acestora. Învățământul modern tehnologizat adoptă modele, structuri, conținuturi și forme de organizare care să faciliteze o dezvoltare intelectuală mai rapidă, să-l pună pe elev în situația de a se dezvolta și de a-și valorifica pe deplin posibilitățile și aptitudinile. Se urmărește începând cu ciclul primar ameliorarea rezultatelor școlare prin valorificarea la maxim a potențialului fiecărei vârste. Prin activitatea diferențiată se ajută ca elevul să se dezvolte la nivelul la care îi permit posibilitățile sale prin eforturi progresive, ținând cont de "zona proximei" dezvoltări, termen introdus în uzul psihologic de către reputatul psiholog rus Lev Semionovici Vîgotschi [4]. Contribuția enormă a lui constă în faptul că a explicat distanța dintre nivelul de dezvoltare actuală sau acțională (atunci când copilul este capabil să rezolve probleme independent, singur) și nivelul dezvoltării potențiale sau proximale (atunci când copilul rezolvă probleme sub îndrumarea adultului, cu alte cuvinte are nevoie de ajutor, ghidare, explicații). Aceasta din urmă poate fi dezvoltată inclusiv prin intermediul gadgeturilor inteligente care testează din primele clipe nivelul actual de dezvoltare a copilului și propune sarcini, în funcție de zona actuală de dezvoltare constatată, orientându-se către zona potențială de dezvoltare a copilului.

Principiul individualizării și diferențierii învățării exprimă necesitatea adaptării dinamice a capacităților cognitive și acționale a conținuturilor și strategiilor instructiv-educative atât la particularitățile individuale ale fiecărui elev cât și la particularitățile diferențiate, relativ comune unor grupe de elevi în vederea dezvoltării lor integrale ca personalitate și profesionalitate. Acest principiu urmărește să asigure unitatea dintre particular și general în educație, dintre subiect - subiect al educației, dintre strategiile de educație de grup cu cele de educație individuală [4].

Relevanța acestui principiu poate fi regăsit și în Manualul "Declarației drepturilor omului" (ONU-1948) "ființele umane au drepturi și șanse egale de dezvoltare și manifestare" [5]. Este cunoscut faptul că ființele umane nu se nasc egal înzestrate ca posibilități psiho-fizice și că nu au condiții identice de dezvoltare și manifestare. Fiecare ființă umană se naște și se dezvoltă astfel încât ajunge să aibă unele particularități relativ comune, dar și anumite particularități specifice care alcătuiesc individualitatea fiecăruia. Ideea democratică și optimistă că fiecare persoană este destinată să ajungă un succes duce la acceptarea concepției că tratarea individuală și diferențiată corespunzătoare a ființei umane poate să aducă contribuții benefice la dezvoltarea personalității, autorealizării și autodezvoltării.

Constantin Cucoș menționează despre acest principiu "... ne atenționează asupra faptului că este bine să pornim de la datele persoanei de educat, de la natura sa interioară și să nu forțăm nepermis de mult peste limitele pe care le îngăduie vârsta și caracteristicile individuale. Educația în conformitate cu natura pare a fi o regulă de aur. În măsura în care este pusă în paranteză persoana, efectul educativ este diminuat sau nul. Nu ne putem juca sau nu putem face experimente cu mintea și sufletul copiilor. Firea omenească își are un mers firesc care trebuie cunoscut și respectat. Tot ce se dă elevilor va fi dimensionat în raport cu psihicul lor, conținuturile ideatice vor fi relativizate la vârste și persoane, relația dintre profesor și elev va fi reglată permanent în funcție de permisivitatea situațiilor psihologice" [6, p. 60].

Conceptul de dificultate în învățare este tratat în literatura de specialitate cu preponderență la vârstele de școlarizare, dar acest fenomen este prezent și la vârstele adulte, cu atât mai mult în zilele noastre, când învățăm zilnic noi competențe, inclusiv digitale. De regulă, dificultățile de învățare apar de timpuriu în însușirea scrisului – numită disgrafie și a cititului, numită – dislalie.

Lucia Chitoroga, în cercetarea sa de doctorat, în urma studiului dificultăților de învățare a limbajului scris la elevii din clasele primare, a constatat că ”dificultățile de învățare derivă frecvent din incapacitatea elevilor de a-și utiliza resursele cognitive în mod eficient. Insuficiența alocării resurselor cognitive este rezultatul ineficienței proceselor cognitive, al slabei lor dezvoltări. Deși este o premisă psihologică internă și inerentă învățării școlare, în general, și învățării limbajului scris, în particular, buna funcționare a proceselor cognitive nu este subiect de preocupare sistematică și explicită a școlii. Astfel, afirmă P.Vianin, copilul cu dificultăți de învățare se pomenește rămas ”unul la unul” cu propriile-i probleme, iar ”jocul de masacru continuă ani de zile, sfărâmându-i copilului stima de sine” și convingându-l, în cele din urmă, că nu este capabil pentru muncile școlare”. Școala este locul unde copiii vin pentru a învăța, un gen de tărâm al făgăduinței cognitive pe care o parte dintre copii, spre regret, îl vor rata, angajându-se pe calea eșecului școlar” [2, p. 13].

Astfel, este necesar ca profesorul să cunoască toate aceste particularități, să găsească și să folosească metode și procedee corespunzătoare lor pentru a asigura dezvoltarea intelectuală și succesul la învățătura al fiecărui elev, ținând cont de zona proximei dezvoltări ale copilului. Respectarea particularităților individuale este în consens cu cerințele unui învățământ modern și democratic. Fiecare copil este o individualitate irepetabilă care pretinde un tratament individualizat. Educația nu are menirea de a uniformiza oamenii, “de a-i ralia la o paradigmă unică” [6, p. 21].

Procesele psihice individuale precum percepția, memoria, gândirea, limbajul, inteligența, atenția, emotivitatea etc. capătă contururi diverse de la individ la individ. Cadrul didactic are obligația de a ține cont și de a exploata în mod diferențiat aceste calități psihice individuale, prin tratarea lor diferențiată. Preocuparea mentorului pentru a asigura respectarea particularităților psihice specifice fiecărei vârste și a particularităților individuale specifice fiecărui elev nu implică, nici pe departe, eliminarea dificultăților din activitatea elevilor și a efortului de gândire necesar pentru înlăturarea lor. “Nu simpla potrivire a încărcăturii cognitive sau a metodelor de acțiune după particularitățile de vârstă, ci realizarea integrală a capacităților de învățare ale copiilor în raport cu vârsta lor, solicitarea acestora la eforturi cât mai mari, dar obiectiv posibile constituie esența acestui principiu” [6, p. 64].

Cu alte cuvinte, pentru a eficientiza, a stimula dezvoltarea capacităților intelectuale, cunoștințele transmise în sarcinile activității de învățare trebuie să conțină anumite dificultăți racordate la potențialitățile din zona dezvoltării proxime a copilului care să poată fi depășite prin eforturi intelectuale susținute, sub îndrumarea adultului.

Depășirea dificultăților de învățare trebuie să fie judicios dozate în raport cu posibilitățile intelectuale ale elevilor și cu volulmul de cunoștințe, priceperi și deprinderi însușite de ei. Această dozarea necesită respectarea unor reguli în predare și învățare cum ar fi trecerea de la ușor la greu, trecerea de la simplu la complex, trecerea de la cunoscut la necunoscut (adică de la cunoștințe însușite anterior la cunoștințe noi, a căror înțelegere este condiționată de legătura acestora cu cele vechi), regula unității și alternanței între concret și

abstract, între particular și general, ceea ce înseamnă că în predare-învățare trebuie să se pornească de la perceperea unor exemple și fapte concrete ce vor fi analizate și interpretate pentru elaborarea generalizărilor și invers, pornindu-se de la prezentarea unor noțiuni, definiții, reguli, principii, teoreme pentru ca elevul să opereze cu ele în analiza și interpretarea unui material concret și să identifice astfel generalul în particular. De mare ajutor în realizarea acestor sarcini poate fi inteligența artificială.

Clasa tradițională cu care lucrează învățătorul în mod frontal este un grup neomogen, cuprinde elevi cu capacități de muncă diferite, cu aptitudini și interese diferite, cu ritm de muncă diferit. Termenul de diferențiere a activității desemnează variația de forme și metode ale activității didactice destinată să asigure respectarea trăsăturilor individuale ale elevilor. Acest termen se referă atât la structura și conținutul învățământului, cât mai ales la organizarea activității didactice, la metodologia aplicată și la mijloacele de învățământ folosite. Procesul de individualizare a activității pedagogice privește îndeosebi tehnologia didactică, tratarea adecvată a unor elevi în desfășurarea lecțiilor, nuanțarea lucrărilor de muncă independentă în clasă și pentru acasă, o modalitate adecvată de prezentare a conținutului în concordanță cu particularitățile însușirii acestuia de către elevi, ceea ce-i conferă încredere în sine, în forțele proprii, creând o stare subiectivă de bine. Deosebiri individuale sunt o realitate, iar natura și gradul lor de dezvoltare sunt de multe ori ușor sesizabile astfel că “nu ne vom găsi niciodată în fața omului în general, ci întotdeauna în fața unui om particular, a unui individ care este adesea o enigmă” [3, p. 48].

Diferențierea instruirii prin intermediul metodologiei didactice actuale poate fi conjugată cu noile tehnologii informaționale și constă în adoptarea unor modalități de lucru variate, cu conținuturi nuanțate, toate în măsura în care se manifestă diferențe individuale între elevii aceleiași clase. Pe lângă tehnicile cunoscute: activitatea pe grupe de elevi și individual, se mai adaugă posibilitățile bogate și diverse ale învățământului digitalizat.

Practica frecvent întâlnită în școală este de a considera clasa ca o formațiune omogenă de elevi și de a o trata în consecință uniform-modelator, luând drept punct de reper așa numitul “elev mediu” care din punct de vedere al particularităților psihico-fizice, al ritmului de dezvoltare al proceselor cognitive, morale, afective, voliționale, în realitate nu există [6].

Într-adevăr, întâlnim frecvent ”elevi mediocri” din punct de vedere al pregătirii în raport cu colectivul clasei. Orientarea în desfășurarea procesului de învățământ după această categorie face ca rezolvarea sarcinilor să fie ușoară pentru elevii buni și grea pentru elevii slabi. Din aceasta cauză elevii se plictisesc, sunt dezinteresați de activitate, alții nu reușesc să țină pasul. În acest fel, nici una dintre categoriile de elevi nu beneficiază de condiții favorabile pentru a fi stimulată dezvoltarea și pregătirea sa în funcție de potențialul de care dispune. O asemenea deficiență poate fi corectată numai prin activitatea diferențiată, corespunzătoare particularităților fiecărui elev, recurgerea la niște tehnologii.

Literatura de specialitate ne oferă o gama variată de modele de intervenție tradiționale la care se adaugă varii posibilități tehnoinformaționale, softuri educaționale. Diferențierea instruirii începe cu programele școlare, sarcini subordonate unui obiectiv pedagogic care indică precis criteriile de reușită sau nivelul performanțelor de atins. Pentru ca toți elevii să atingă sau să depășească acest standard al performanțelor școlare, trebuie să formulăm sarcini de învățare la nivelul performanțelor acceptabile, pentru ca toți elevii să-și formeze capacitățile cerute de programele școlare [6].

Observând atent copiii, identificând interesele și potențialul acestora, mentorul îi ajută să rezolve probleme și sarcini de dezvoltare prin metode care se potrivesc cu stilurile lor de învățare. Decât să privești un copil ca pe “un vas gol” pe care profesorul îl umple cu informații, modul de învățare individualizat consideră atât elevul cât și profesorul ca fiind cei care construiesc o bază de cunoștințe împreună. În felul acesta se oferă cadrelor didactice o cale de a ajuta copiii să-și folosească întregul lor potențial care este diferit la fiecare copil, pentru a-l orienta pe copil spre “hand made self”.

Tratarea diferențiată se distinge prin anumite trăsături generale prin care se exprimă de fapt funcțiile generale ale diferențierii activității de instruire și educare a elevilor. În acest sens, întreaga concepție privind strategia diferențierii instruirii și fiecare dintre modalitățile de realizare adoptate trebuie subordonate scopului fundamental al școlii noastre și anume dezvoltarea armonioasă a personalității elevilor, formarea omului în concordanță cu cerințele societății, aspirațiile personale și noile posibilități virtuale.

În corelație cu această condiție și oarecum derivat din ea, tehnicile de diferențiere a instruirii sunt menite să asigure obținerea unor rezultate mai bune în pregătirea elevilor, ridicarea nivelului general al performanțelor școlare prin metode de lucru adecvate particularităților diferitelor grupe de elevi și prin cultivarea unor motivații superioare față de învățatură. În același timp, aceste tehnici se înscriu printre mijloacele eficiente de prevenire și diminuare a situațiilor de eșec în activitatea școlară.

Aplicarea principiului diferențierii instruirii elevilor, îndeosebi în planul structurilor școlare și în stabilirea conținutului învățământului favorizează depistarea, la timpul potrivit, a intereselor și aptitudinilor elevilor și oferă condiții prielnice de cultivare a acestora.

Tratarea diferențiată a elevilor în cadrul lecțiilor și a altor activități extrașcolare, trebuie să privească atât pe cei care întâmpină greutăți în învățare, cât și pe cei apti să lucreze într-un ritm mai rapid, să îmbogățească și să aprofundeze studiul într-un anumit domeniu prin nuanțarea modalităților de lucru în cadrul unui învățământ digitalizat, mai ales prin îmbinarea rațională și echilibrată a lor. Nu sunt mai puțin importante efectele pozitive ale instruirii diferențiate în direcția formării și dezvoltării la elevi a unor trăsături de personalitate cu un rol de necontestat în îmbunătățirea randamentului școlar, la creșterea încrederii în forțele proprii, la o autocunoaștere mai bună și la valorificare potențialului său la maxim ce poate fi realizat cu ajutorul noilor tehnologii. În consecință se vor contura modificările în plan atitudinal față de activitatea școlară, se vor stimula capacitățile intelectuale, munca independentă și creatoare.

Actualmente, în urma crizei contemporane a sistemului educațional și de învățământ, pedagogia încearcă să facă față noilor realități prin elaborarea și implementarea proiectelor de reformă care să cuprindă ofertele tehnologiilor informaționale și să treacă peste dificultățile întâmpinate: incompetență digitală, lipsa cadrului metodologic, deficit de identificare a factorilor de risc etc. În proiectul “Strategia de digitalizare a educației din România 2021-2027” este argumentată necesitatea transformării digitale a sistemului educațional a României, fiind accelerată de progresul rapid al inteligenței artificiale, roboticii, tehnologiilor noi; și importanța dezvoltării competențelor digitale pe tot parcursul vieții. La fel, se vorbește despre o “școală modernă, accesibilă, bazată pe resurse și tehnologii digitale” [7].

Dat fiind faptul că segmentul copiilor cu dificultăți de învățare este semnificativ ca pondere în învățământul public, este necesar să inventariem programele de intervenție, metodele și strategiile de predare-învățare ținând cont de progresul tehnico-științific, de noile tehnologii informaționale,

de inteligența artificială. Programele eficiente de intervenție pornesc de la modalitatea de a privi dificultățile de învățare într-un mod individualizat, diferențiat și curricular. **Bibliografie**

1. Albu, G. Relațiile interpersonale. Aspecte instituționale, psihologice și formativ-educative. Iași, Editura: Institutul European, 2013. 341 p.
2. Chitoroga, L., Negură, I. Dificultăți de învățare a limbajului scris la elevii din ciclul primar. CEP UPSC, 2021. 166 p.
3. Pânișoară, I. Profesorul de succes: 59 de principii de pedagogie practică. Iași, Editura: Polirom, 2009. 332 p.
4. Popescu, M., Grebeniuc, E. Eficientizarea metodelor didactice moderne în vederea optimizării activității de predare-învățare. În: Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. 2017, nr. 2 (47), p. 44-57.
5. Manual al Declarației Drepturilor Omului https://ro.wikibooks.org/wiki/Manual_al_Declaratiei_Drepturilor_Omului
6. Cucuș, C. Pedagogie <https://www.slideshare.net/chirvaseraluca/constantin-cucos-pedagogie-54124755>
7. Strategia privind digitalizarea educației din România https://drive.google.com/file/d/1v1jxhuzpxe8EMSXkj9j7YksAY_1sfU7P/view

THE STUDY OF FEARS AT CHILDREN OF DIFFERENT AGES

Iulia Racu, conferențiar universitar, doctor habilitat, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău Igor Racu, Profesor universitar, doctor habilitat, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău Introduction.

Anxiety is considered a normal and often healthy human emotion. When a human being experience disproportionate levels of anxiety, it might become a clinical disorder (Petrovăi, D, 2009, Țincaș, I, 2010, Racu, Iu, 2011, Racu Iu, 2021).

Anxiety is frequently encountered at children and adolescents and knows a particular development depending on age, gender and changes in psycho-social and individual factors, and is accompanied by configurations in personality traits (Racu, Iu, 2021, Racu, Iu, 2020).

Anxiety in children manifests itself in situational dimension and has the shape of distinct restlessness, concerns and fears (Racu, Iu, 2021, Racu, Iu, 2020).

Following the above mentioned we realized a comparative study of children’s anxieties, restlessness, concerns, and fears.

Methodology. The research target group included **230 children** of different ages among which: **152 preschoolers** with ages between 4 and 7 years old, **78 junior schoolchildren** with ages between 9 and 11 years old (Racu, Iu, 2021, Racu, Iu, 2020).

For the investigations we have chosen a series of tests and inventory for the more authentic examination and appreciation of anxieties, restlessness, concerns and fears at children: *The unfinished sentences test (A. II. Зaxaпoв)* and *Ollendick phobias’ scale for children* [5].

Results and discussion. We ground anxiety in preschoolers through the prism of its manifestation, namely the situational one being caused by new and changeable circumstances and events. The situational anxiety at preschool stage takes the shape of some distinct restlessness and concerns. The examination of restlessness and concerns at schoolchildren was realized through **The unfinished sentences test (A. II. Зaxaпoв)**. The anxieties, restlessness and concerns for the whole target group as well as the evolution of these, depending on gender and age are presented in table 1 (Racu, Iu, 2020).

Table 1. Preschoolers’ anxieties, restlessness and concerns

Anxiety, restlessness and fear	Frequency						
	Total	Gender		Age			
		Boys	Girls	4 years old	5 years old	6 years old	7 years old
Fear of horror scenes from movies	78,31	70,51	86,48	70,27	70,90	86,27	77,77
Fear of darkness (fear of night)	75,65	76,92	74,32	81,08	67,27	80,39	77,77
Fear of remaining alone (fear of loneliness)	46,71	42,30	51,35	35,13	43,63	60,78	33,33
Fear of parents / parents' punishment	42,76	52,56	32,43	37,83	47,27	45,09	66,66
Fear of animals	38,81	37,17	40,54	35,13	45,45	39,21	11,11
Fear of being scolded by parents (especially by mother)	36,18	32,05	40,54	32,43	49,09	27,45	22,22
Fear of beating, hitting and pinching	34,21	34,61	33,78	29,72	34,54	37,25	33,33
Fear and restlessness of arguments between parents	26,97	21,79	32,43	18,91	16,36	41,17	44,44
Fear of harsh sounds, noise, crying and shouting	22,36	24,25	20,27	32,43	20	19,60	11,11
Fear of nightmares and bad dreams	9,21	10,25	8,10	5,40	12,72	8,80	0
Fear of monsters	8,55	5,12	12,16	13,51	5,45	7,84	11,11
Fear of the bad, malice, bad people, bad children	7,23	8,97	5,40	0	10,90	7,84	11,11
Anxiety of separation (especially from the mother)	6,57	7,69	5,40	2,70	9,09	7,84	0
Fear of doctors, pain, injections, medicine	6,57	7,69	5,40	5,40	7,06	5,88	11,11
Fear of standing at corner	5,92	6,41	5,40	18,91	3,53	0	0
Fear of kindergarten, of the educator	5,92	8,97	2,70	8,01	5,45	3,92	11,11
Restlessness and fear of not being played with	3,28	2,56	4,05	0	3,53	1,96	22,22
Fear of ghosts	3,28	6,41	0	5,40	5,45	0	0
Fear of responding within kindergarten activities	2,63	3,84	1,35	2,70	1,81	3,92	0
Restlessness when parents are restless (especially mother)	2,63	1,28	4,05	0	0	5,88	11,11
Fear of tempests, snow, wind, fire	2,63	3,84	1,35	0	3,53	1,96	11,11
Fear of sadness	1,97	2,56	1,35	0	0	5,88	0
Fear of cold	1,97	1,28	2,70	2,70	1,81	1,96	0
Fear of height	1,31	2,56	0	0	0	1,96	11,11
Fear of tunnels	1,31	2,56	0	0	0	3,92	0
Fear of father's belt	0,65	1,28	0	0	1,81	0	0
Fear of the excavator	0,65	1,28	0	0	1,81	0	0
Fear of police	0,65	1,28	0	0	1,81	0	0
Fear of robots	0,65	1,28	0	2,70	0	0	0

The preschool period is marked by certain anxieties, restlessness and specific concerns. Children between 4 and 7 years old face the following anxieties, restlessness and concerns: fear of horror scenes from movies (78,31%), fear of darkness (fear of night) (75,65%), fear of remaining alone (fear of loneliness) (46,71%), fear of parents / parents' punishment (42,46%), fear of animals (38,81%), fear of being scolded by parents (especially by mother) (36,18%) and fear of beatings, hitting and pinching (34,21%). Preschoolers boys and girls differ in what refers to manifested anxieties, restlessness and concerns. Prevalent at boys are the fear of darkness (fear of night) (76,92%), fear of parents / parents' punishment (52,56%, $\chi^2=6,2878$, $p\leq 0,05$), fear of beating, hitting and pinching (34,71%) and fear of harsh sounds, noise, crying and shouting (24,25%), while the girls feel the fear of horror scenes from movies (86,48%, $\chi^2=6,7394$, $p\leq 0,01$), fear of remaining alone (fear of loneliness) (51,35%), fear of animals, fear of being scolded by parents (especially by mother) (40,54%) and fear and restlessness of arguments between parents (32,43%).

The distinct character of anxieties, restlessness and concerns at preschool stage is explained by the fact that boys and girls show behaviors full of intense feelings and emotional discharges, of exploration of adults' world reality differently. The anxieties, restlessness and concerns which children show correspond with their age. The 4 year-olds feel most intensely the fear of darkness (fear of night) (81,08%), fear of harsh sounds, noise, crying and shouting (32,43%), and fear of standing at corner (18,91%, $\chi^2=5,8336$, $p\leq 0,05$). The 5 year-olds are mostly afraid of being scolded by parents (especially by mother) (49,09%, $\chi^2=5,2246$, $p\leq 0,05$), fear of parents / parents' punishment (47,27%), fear of animals (45,45%) and fear of nightmares and bad dreams (12,72%).

The 6 year-old preschoolers frequently present the fear of horror scenes from movies (86,27%, $\chi^2=3,4241$, $p\leq 0,10$), fear of remaining alone (fear of loneliness) (60,78%, $\chi^2=5,628$, $p\leq 0,05$), fear and restlessness of arguments between parents (41,17%, $\chi^2=4,8967$, $p\leq 0,05$, $\chi^2=8,0289$, $p\leq 0,01$) and fear of beatings, hitting and pinching (37,25%). With the new changes, leaps and acquisitions in thinking, behaviors and personality of the preschooler we also identify modifications in children's anxieties, restlessness and concerns.

In order to complete the conception of anxiety in junior schoolchildren with new knowledge, we investigated the phobias typical to the age which come to outline the presence of the situational anxiety. The frequency for phobias (**Ollendick phobias' scale for children**) at junior schoolchildren are presented in table 2 (Racu, Iu, 2020).

Table 2. Junior schoolchildren fears

Fears	Frequencies					
	Total	Boys	Girls	9 yearold	10 yearold	11 yearold
Death or dead people	75,64	76,92	74,35	76,35	73,52	62,50
Fire, the phobia to be burnt	66,66	66,66	66,66	66,66	61,76	62,50
To be stricken by a car or lorry	60,25	35,89	84,61	52,94	67,64	75
To be contaminated with a severe disease	55,12	58,97	51,28	43,58	58,82	62,50
To fall from great height	50	28,20	46,15	46,15	44,11	75
To hear the parents arguing	50	43,58	56,41	51,28	44,11	50
To suffocate	48,71	38,46	58,97	48,71	47,05	37,50

A thief entering the house	47,43	33,33	61,53	38,46	44,11	87,50
To be cut or injured	46,15	38,46	53,84	35,89	50	62,50
To have low results at school	43,58	43,58	43,58	33,33	44,11	75
Nightmares	39,74	33,33	46,15	48,71	26,47	37,50
To be electrocuted	39,74	35,89	43,58	41,02	32,35	50
To get lost in an unknown place	37,17	35,89	38,46	25,64	38,23	75
Guns	35,89	41,02	30,76	46,15	11,76	75
Bears and wolves	35,89	20,51	51,28	25,64	41,17	50
Air attacks	34,61	28,20	41,02	30,76	41,17	12,50
Lizards and snakes	32,30	17,94	66,66	35,29	47,05	62,50
Spiders	30,76	28,20	30,76	38,46	20,58	25
Rats and mice	29,48	10,25	51,28	30,76	26,47	25
To have your hair cut	28,20	10,25	46,15	20,51	38,23	12,50
To be criticized by parents	28,20	20,51	35,89	35,89	17,64	25
To be punished	26,92	20,51	33,33	41,02	8,82	25
Unknown dogs or those with aggressive appearance	26,92	23,07	30,76	10,25	44,11	25
To be sent to the principal's office	24,35	10,25	33,33	17,94	20,58	37,50
To be obliged to wear someone else's clothes	21,79	38,46	10,25	17,94	23,52	50
Deep water and sea	21,79	15,38	28,20	28,20	14,70	12,50
To dance in front of an audience	20,51	10,25	28,20	25,64	11,76	25
To seem crazy	19,23	20,51	17,94	15,38	20,58	25
Cemeteries	19,23	5,12	33,33	25,64	11,76	12,50
Bizarre people	19,23	10,25	28,20	20,51	11,76	37,50
Worms and snails	17,94	2,56	33,33	17,94	17,64	12,50
Bats and birds	16,66	7,69	25,64	20,51	8,82	25
To take an exam	15,38	15,38	15,38	15,38	14,70	12,50
To be car-sick	14,10	7,69	20,51	10,25	14,70	25
Not to pass an exam	14,10	7,69	20,51	7,69	17,64	25
To make mistakes	14,10	10,25	17,94	12,82	14,70	12,50
To be stung by a bee	12,82	12,82	12,82	10,25	11,76	25
To see blood	12,82	2,56	23,07	15,38	8,82	12,50
To be interrogated without being announced by the teacher	12,82	20,51	5,12	15,38	5,88	25
Sharp objects	12,82	2,56	23,07	20,51	0	25
To go to a doctor or to a dentist	11,53	2,56	20,51	7,69	11,76	25
Close spaces	11,53	12,82	10,25	10,25	11,76	12,50
Dark rooms	11,53	7,69	15,38	10,25	11,76	12,50
Injections	10,25	5,12	15,38	10,25	5,88	25
Buzzers noise	8,97	7,69	10,25	10,25	2,94	25
Ants and scarabs	6,41	0	12,82	5,12	5,88	12,50
To be kept at school	6,41	5,12	7,69	7,69	5,88	0
To be scolded / downcast	5,12	7,69	2,56	7,69	2,94	0
To be ill at school	5,12	2,56	7,69	5,12	5,88	0
To be in a crowd	5,12	2,56	7,69	7,69	0	12,50

To be involved in a bustle	3,84	5,12	2,56	0	0	37,50
To eat something that you do not like	3,84	5,12	2,56	5,12	2,94	0
To be obliged to go to school	2,56	2,56	2,56	0	5,88	0
Earthquake	2,56	0	5,12	0	2,94	12,50
To do something new	1,28	0	2,56	2,56	0	0
Tempests / storms	1,28	0	2,56	2,56	0	0
To go to hospital	1,28	0	2,56	0	0	12,50
Phantoms and ghosts	1,28	0	2,56	0	2,94	0

As they get older, the children between 9 and 11 years old do not find themselves in anxieties, restlessness and concerns particular for preschoolers and junior schoolchildren of 7 and 8 years old. Only fears are kept: to hear the parents arguing (50%), of nightmares (39,74%), of animals (35,89%, 29,48%, 26,92%), to be punished (26,92%), to go to the doctor or to the dentist and of dark rooms (11,53%), of tempests / storms and of phantoms and ghosts (1,28%). The junior pupils develop fears about the greater world, beyond their immediate environment. At this age, children show fears of death or the dead (75,64%), fire, the phobia of being burnt (66,66%), to be stuck by a car or of a lorry (60,25%), to get contaminated with a severe disease (55,12%), to get suffocated (48,71%), to be cut or injured (46,15%), to be electrocuted (39,74%), to get lost in an unknown place (37,17%), etc.

The essence of the phenomenon of anxiety in junior schoolchildren would be more exhaustive only by its approach and through the prism of new fears emphasized during this stage of development. The school framework and learning lead to the appearance of new fears: low results at school (43,58%), being sent to the principal's office (24,35%), to take an exam (15,38%), not to pass an exam (14,10%), to be interrogated without being announced by the teacher (12,82%), to be kept at school (6,41%), to be obliged to go to school (2,56%). We would consider the listed concerns as component elements of SA. As they get older we ascertain the same legitimacy as with junior schoolchildren of 7 and 8 years old, the girls present more fears. Boys' fears can be conceptualized in connection with the threat of physical integrity and school situations. With all the above mentioned, girls' fears appear in relation to parents and / or can be caused by imagination and own thoughts without having a real ground. In the case of boys, the following fears can be outlined: the fear of death or the dead (76,92%), the fear of fire, or the phobia of being burnt (66,66%), the fear of being contaminated with a severe disease (58,97%) and the fear of having low results at school (43,58%), while among girls there are configured more fears, among which we can underline: the fear of being stricken by a car or lorry (84,61%, $\chi^2=19,326$, $p\leq 0,05$), the fear of fire or the phobia to be burnt and the fear of lizards and snakes (66,66%, $\chi^2=18,9616$, $p\leq 0,05$), the fear that a burglar is entering your house (61,53%, $\chi^2=6,2215$, $p\leq 0,05$), the fear of getting suffocated (58,97%), the fear of hearing your parents arguing / quarreling (56,41%), the fear of being cut or injured (53,84%), the fear of bears and wolves (51,28%, $\chi^2=8,0229$, $p\leq 0,05$) and the fear of spiders (30,76%, $\chi^2=15,4074$, $p\leq 0,01$). **Conclusion.**

We can mention that anxiety at preschoolers and junior schoolchildren is determined by new events, situations and circumstances and shows up through worries, concerns and distinct fears. In preschoolers anxiety comes from events and personal experience, from the immediate reality and the imaginary which is in full development, in junior schoolchildren anxiety appears

in everyday situations older children develop fears about a bigger world beyond their close environment.

Bibliography

1. Petrovăi, D. *Tulburările de anxietate la copii și adolescenți. Ghid de psihoeucație pentru profesioniști din domeniul sănătății*. București: Speed Promotion. 2009. 104 p.
2. Țincaș, I. *Anxietatea pe parcursul dezvoltării. Predictorii temperamentalii, strategii de reglare emoțională și mecanisme atenționale*. Rezumatul tezei de doctorat. Cluj-Napoca. 2010. 86 p.
3. Racu, Iu. *Anxietatea la preadolescenți și modalități de diminuare*. Teză de doctor. Chișinău. 2011. 328 p.
4. Racu, Iu. *Psihologia anxietății la copii și adolescenți*. Teză de doctor habilitat în psihologie. Chișinău. 2021. 356 p.
5. Racu, Iu. *Psychology of anxiety in children and adolescents*. Summary to the Thesis of Habilitated Doctor of Psychology. Chișinău. 2020. 54 p.

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

MODELAREA GÂNDIRII ȘTIINȚIFICE A ELEVILOR ÎN ACTIVITĂȚILE EDUCAȚIONALE

Sergiu SANDULEAC, Doctor, conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă” din Chișinău (Moldova). E-mail: sanduleac.sergiu@upsc.md. Tel: +37369709994. ORCID iD: 0000-0003-2040-4670

Rezumat

Problematika modelării gândirii științifice a elevilor în activitățile educaționale constituie o prioritate la nivel de politici educaționale, care prevăd interesul științific, dar și potențialul de dezvoltare a gândirii științifice al elevilor din învățământul preuniversitar ce constituie prerogativa numărul unu în schimbarea opticii privind cultivarea perspectivă a tinerii generații. Aceasta din urmă poate fi realizată doar din perspectiva profesionalizării cadrului didactic, ca promotor al valorilor științifice, punând accent pe eficientizarea gândirii științifice a acestuia. În acest articol sunt revizuite practicile ce țin de potențialul de formare a gândirii științifice din perspectiva modelării gândirii elevilor, sunt analizate funcțiile modelării și rolul acesteia în dezvoltarea gândirii științifice la elevi.

Totodată, este prezentat ansamblul intervențiilor exercitate în vederea creșterii nivelului de dezvoltare a gândirii științifice cu o subtilă clarificare a conceptelor: dezvoltare, formare, modelare, eficientizare. Sunt prezentate perspectivele de dezvoltare a unui cadru optim pentru realizarea coerentă a activităților de învățare orientate spre educația științifică în instruirea online, astfel fiind posibilă antrenarea unitară a mecanismelor cognitive, stimularea creativității, învățarea prin rezolvarea de probleme și situații.

Cuvinte cheie: cadru didactic, elev, dezvoltare, formare, modelare, eficientizare, gândire științifică, cunoaștere științifică

În literatura de specialitate *gândirea științifică* este prezentată ca un proces psihic de ordin superior, o nouă formă de cunoaștere de ordin superior, cunoaștere științifică bazată pe cunoștințe științifice funcționale profunde, unde subiectul cunoașterii examinează implicațiile unor idei, își compară punctele de vedere, își argumentează poziția și își definește atitudinea față de realitatea ce îl înconjoară (Sanduleac, 2021)

Imperativul calității în educație în condiții de schimbări legate de pandemie, ascensiune tehnologică și nu numai, obligă la o reconsiderare a demersului educațional al profesorului astfel încât strategiile didactice elaborate să fie centrate pe învățare cognitivă, pe modelarea gândirii elevului (Панфилова, 2008)

O altă prioritate constituie dezvoltarea unui cadru optim pentru realizarea coerentă a activităților de învățare din perspectiva instruirii online. Din analiza principalelor teorii cu privire la modelarea gândirii științifice a elevului în mediul online s-a constatat că este imperativ necesară antrenarea unitară a mecanismelor cognitive, stimularea creativității, învățarea prin rezolvarea de probleme și situații (Gorobeț & Răileanu, 2021)

Astfel, abordările integratoare ale fenomenului de gândire științifică promovată și valorificată în mediul online, presupune o analiză complexă a fiecărui fenomen, a teoriei inteligențelor multiple, a strategiilor de optimizare și modelare calitativă a gândirii elevului în mediul online (Gorobeț & Răileanu, 2021). Un rol aparte îl are educația științifică care reprezintă o prioritate strategică la nivel internațional și care contribuie la dezvoltarea gândirii științifice (Layton, 1981), ca bază pentru optimizarea demersului educațional al cadrului didactic.

Abordarea epistemologică a conceptului de dezvoltare a gândirii cere a fi clarificate câteva aspecte legate de concepția psihologică ce ține de dezvoltarea gândirii științifice în general ca proces psihic cognitiv de ordin superior (Mogonea, 2014) și formarea gândirii științifice ca mijloc didactic care sprijină atingerea obiectivelor activităților instructiv-educative, având valoare formativă și deserving procesul instructiv-educativ (Ionescu, 2007). Analiza din perspectiva pedagogică a reperelor epistemologice ale dezvoltării gândirii științifice la pedagogi ne conduce spre ideea clarificării conceptului de dezvoltare în raport cu conceptul de *formare, eficientizare și modelare*.

Dezvoltarea gândirii științifice pornește de la un proces de transformare în personalitatea proprie. T. Brian vede acest proces de transformare a gândirii prin prisma perseverării și lipsei de rezistență la schimbare (Brian, 2018), ceea ce semnifică schimbarea de paradigmă, adică momentul în care indiferent de rezistența la schimbare, concepția anterioară despre anumite realități a fost schimbată (Covey, 2016).

Conceptul de dezvoltare se referă la modificările secvențiale ce apar în organism, pe măsura ce acesta parcurge traseul în organism de la concepție până la moarte. În viziunea cercetătorului A. Cosmovici există două categorii de procese care determină aceste modificări: procese programate biologic, ereditar și procese datorate interacțiunii cu mediul și cu factorii educogeni (Mogonea, 2014).

Mai cu seamă ne vom referi la dezvoltarea psihică a subiectului din perspectivă psihologică și la dezvoltarea socială prin prisma factorilor educogeni. În contextul dat dezvoltarea gândirii științifice la pedagogi este privită din perspectiva psiho-socio-pedagogică în primul rând. Din *perspectivă psihologică* dezvoltarea gândirii științifice presupune un salt cognitiv, aici sunt atestate schimbări din punct de vedere a percepției, memoriei, limbajului ce

contribuie la dezvoltarea intelectuală a subiectului. Din *perspectivă socială* dezvoltarea presupune modificări la nivelul personalității. Sub *aspect pedagogic* vorbim de totalitatea factorilor educogeni de natură externă ce presupun modificări la nivel de percepție socială. Anume această componentă pedagogică presupune acțiuni de formare. Acțiunile de formare a gândirii științifice la pedagogi presupun o abordare multi-aspectuală unde nu se discută despre o pedagogie unitară ci despre „pedagogii”: pedagogia comunicării, a motivației, activizării, evaluării, precum afirmă pedagogul F.R. Mogonea (Mogonea, 2014).

În viziunea autorului formarea este determinată de trei factori: ereditate, mediu și educație (Mogonea, 2014). Ne vom referi în cazul dat la factorul educațional care vizează formarea din perspectiva gândirii științifice și aici evident putem discuta despre „potențialul de formare – ce este preponderent de natură psihică și se referă la capacitățile de gândire, strategiile de asimilare” etc. (Mogonea, 2014).

Scopul principal în formarea gândirii științifice este de a-i face pe subiecți mai eficienți în activitatea de cercetare științifică, și rezolvarea problemelor de ordin științific și social. Complexitatea procesului de formare a gândirii științifice derivă din faptul că nicidecum nu poate întruni doar condițiile pedagogice. În componența modului științific de gândire intră așa caracteristici ca: obiectivitatea, logica, continuitatea, profunzimea, inter-, pluri- și transdisciplinaritatea, etc (Sanduleac & Cuznețov, 2021).

Potențialul de formare din perspectivă pedagogică și a psihologiei dezvoltării presupune cel puțin două direcții de intervenție, realizate prin activități de eficientizare a gândirii științifice și activități de modelare a gândirii științifice. Eficientizarea gândirii științifice este caracteristică persoanelor cu un anumit potențial de dezvoltare a gândirii științifice cum ar fi: cadrele didactice, cercetătorii științifici și are ca scop sporirea profunzimii cercetărilor și observațiilor asupra funcționării interconexiunilor: gândire - gândire științifică - gândire profesională - gândire cotidiană - gândire laterală - creativitate - eficiență - performanțe profesionale și existențiale (Sanduleac & Cuznețov, 2021).

Modelarea gândirii științifice ca metodă de intervenție este unul dintre mijloacele de cunoaștere a realității, în urma căruia se realizează potențialul de dezvoltare a abilităților: de la construirea și utilizarea modelelor reale (grafice, obiectuale, motrice), copiii trec treptat la construcția lor și le utilizează ulterior „în reprezentări mentale” care se materializează sub forma unor modele mentale, care se numesc idealizate. În acest fel se reflectă modul în care sunt construite. Un model idealizat este un mijloc de cunoaștere. În esență, orice concept teoretic format ca urmare a observațiilor și experimentelor poate acționa ca model, totuși, cu condiția ca un astfel de concept să nu fie izolat de procesul de *cunoaștere științifică* și să servească ca mijloc de cunoaștere (Горбов, 2000). Reprezentarea teoretică acționează ca un model în comparație cu obiectul original. În acest sens, modelul mental nu este diferit de modelul material (Краевский, 2001).

Cunoașterea științifică mijlocește competențele investigaționale dobândite în urma modelării gândirii științifice.

Modelarea reprezintă „metoda de cercetare sau învățare a obiectelor, fenomenelor care constă în folosirea unui model construit pe baza proprietăților esențiale ale originalului”; „metoda de învățământ care permite studierea indirectă a conceptelor, acțiunilor, evenimentelor, fenomenelor instructiv-educative” (Fluierar, 2022).

Acțiunea de modelare este una dintre cheile activităților educaționale la diferite niveluri de învățământ, îndeplinind (ontogenetic) gradual mai multe funcții (Куницкая, 2007).

Prima funcție a modelării este de a fixa relațiile non-senzoriale evidențiate dintre obiectele reale ale lumii și acțiunile cu aceste obiecte. La această etapă, modelul nu se distinge de schema cursului general de acțiune sau de structura obiectului. Atât structura obiectului, cât și modul general de acțiune cu obiectul sunt reprezentate în schemă ca relații fixe care sunt relevate prin analizarea acțiunilor cu obiectul și nu sunt date în experiența senzorială directă.

A doua funcție a modelării în activitatea de învățare este relevantă atunci când modelul începe să fie utilizat sistematic ca mijloc de stabilire a unor noi obiective de învățare. În terminologia lui В.В. Репкин, o sarcină educațională și practică se transformă într-una educațională și de cercetare. Această tranziție presupune că elevii s-au obișnuit „în interiorul” conceptului construit, iar schema metodei este văzută de ei ca având „neajunsuri” care necesită cercetare.

A treia funcție a modelării marchează trecerea la modelarea în sine ca un „efect invers” asupra realității, ca dobândirea de noi cunoștințe despre obiectul original asupra obiectului substituit, fiind o funcție de control.

A patra funcție a modelării este relevantă atunci când modelul este utilizat sistematic de către elevi ca mijloc de reprezentare a acțiunii investigative (de cercetare) propriu-zise. Încep să inventeze și să aplice propriile instrumente de modelare care le permit să-și arate propria înțelegere și explicație a realității, să intre în comunicare cu alți cercetători.

Astfel, prin a patra funcție a modelării, se fixează traiectoria propriei mișcări cognitive materializate sub forma gândirii științifice (Михайлова, 2011).

Modalitatea de intervenție pornind de la dezvoltarea gândirii științifice din ontogeneză, cu o continuare de formare în plan educațional poate lua perspectiva eficientizării sau modelării gândirii științifice, reieșind din contextul educogen și grupul țintă. Așadar, dacă ne vom referi la elevi ca subiecți ai dezvoltării gândirii științifice vom acorda atenție procesului de modelare a gândirii științifice, care mereu va fi raportat la eficacitatea gândirii științifice a cadrului didactic. La rândul său cadrul didactic fiind cointerestat în dezvoltarea gândirii științifice va recurge la strategii de eficientizare a acesteia.

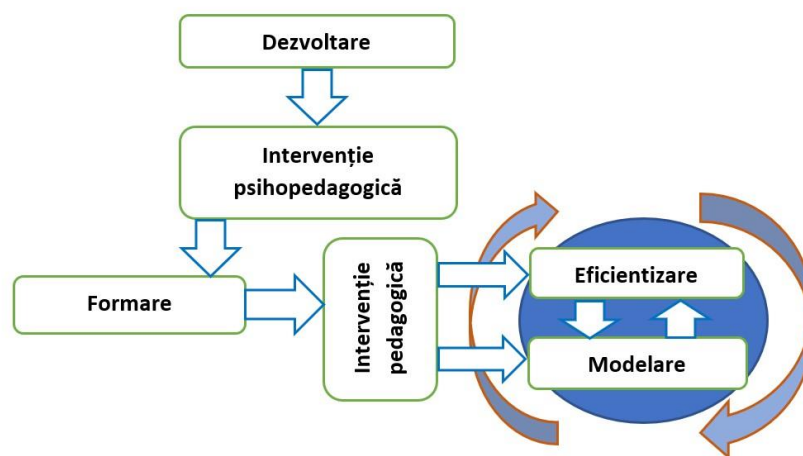


Figura 1.1. Ansamblul intervențiilor exercitate în vederea creșterii nivelului de dezvoltare a gândirii științifice

Fiecare activitate profesională necesită o abordare specială a conținutului său și, în consecință, educarea unei „cogniții” speciale, care mai este numită de către A. H. Леонтьев, *direcție a gândirii* (Леонтьев, 1983). În celebra lucrare a lui E.M. Теплов „Gândirea comandantului” se subliniază că „intelectul unei persoane este identic și principalele operații ale gândirii sunt aceleași, dar formele activității mentale sunt diferite, deoarece sarcinile cu care se confruntă subiectul sunt diferite” (Теплов, 1990). În viziunea savantului E.M. Теплов gândirea poate fi *modelată*, iar conținutul acesteia poate fi format din noțiuni științifice și valorificat din perspectiva educației științifice.

Formele simbolice în cadrul dezvoltării gândirii științifice sunt diverse - acestea sunt formule, diagrame, scale, grafice, desene, layout-uri spațiale etc. Astfel, în activitatea educațională este nevoie de orice fel de mijloc model pentru a separa metoda de acțiune de acțiunea obiectivă însăși și a o stabili ca metodă generală. În același timp, un tip de semne conferă modelului un caracter obiectiv, celălalt tip de semne - un caracter de acțiune (Михайлова, 2011)

Luând în considerație specificul de vârstă în conformitate cu zona proximală de dezvoltare putem diviza în funcție de vârstă **funcțiile modelării în activitățile educaționale**. Utilizarea modelării ca formă de intervenție la preșcolari ajută la rezolvarea unui set de sarcini foarte importante:

- dezvoltarea creativității productive a copiilor;
- aplicarea cunoștințelor dobândite anterior în rezolvarea problemelor practice; □ dezvoltarea abilităților motricității fine;
- obținerea de noi idei și abilități în procesul activității;
- o înțelegere profundă de către copii a principiilor de lucru și a structurii activității.

Utilizarea modelării la preșcolari este posibilă cu condiția ca aceștia să posede abilități de a analiza, compara, generaliza în cunoștințele subiectului (Панфилова, 2008).

Modelarea ca metodă expositiv-euristică destinată pentru descoperirea anumitor proprietăți, informații și relații despre obiectele, fenomenele și procesele din natură și societate creează condiții favorabile pentru dezvoltarea la elevii mici a bazelor gândirii teoretice, motivației interioare a învățării. Modelarea în context didactic contribuie la dirijarea și orientarea gândirii elevului mic spre descoperirea adevărului pe baza raționamentului efectuat prin analogie, iar modelul didactic utilizat determină asimilarea și înțelegerea informațiilor într-o modalitate facilă pentru învățare (Fluierar, 2022).

În preadolescență și adolescență, prin complexitatea procesului cunoașterii științifice, modelarea contribuie la crearea reprezentării generalizate și abstracte pe baza cunoașterii senzitive servește ca model în cercetarea fenomenelor. Studiarea ulterioară a fenomenelor se realizează prin recontextualizare, pe baza modelului creat, prin cercetarea și decriptarea lui în mod indirect, prin intermediul unor modele, cu facilitarea gândirii științifice (Fluierar, 2022), care ulterior contribuie la formarea convingerilor despre realitatea înconjurătoare.

În concluzie modelarea gândirii științifice a elevilor în activitățile educaționale se încadrează în sistemul de modelare didactică ca modalitate de îndrumare, facilitare, coordonare și mentorat educativ, orientată spre dezvoltarea competențelor științifice la elevi prin însușirea

unor acțiuni intelectuale caracteristice specificului de vârstă, iar educația științifică oferă spațiu pentru ca elevii să învețe despre sine și alții, despre lume și mediul înconjurător; să studieze legăturile dezvoltării societății, gândirii umane și să pună în aplicare competențele de cercetare, cunoaștere și metacunoaștere obținute în instruire și în viața de zi cu zi.

Modelarea gândirii științifice a elevilor oferă acestora o experiență directă care ar permite dezvoltarea competențelor sale investigative, astfel încât acestea să exploreze și să înțeleagă natura sa și a lor, pentru a-și dezvolta eficiența personală. Gândirea științifică, instruirea și educația științifică sunt trei componente esențiale ale celui mai înalt nivel de cunoaștere-metacogniția. Reieșind din cele expuse, considerăm că numai un pedagog care posedă gândire științifică este capabil să se ocupe de educația, instruirea științifică a elevilor și modelarea gândirii științifice a acestora. **Bibliografie**

1. Brian, T. (2018). *Schimbând gândirea îți schimbi viața*. Curtea Veche.
2. Covey, S. (2016). *Cele 7 deprinderi ale persoanelor eficiente*. ALL.
3. Fluierar, V. (2022). *Facilitarea învățării prin modelarea didactică în învățământul primar*. 4, 165–171. https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/153254
4. Gorobeț, E., & Răileanu, O. (2021). *Repere teoretico-aplicative a procesului educațional în mediul online*. Pulsul Pieței.
5. Ionescu, I. (2007). *Instrucție și educație* (3-lea ed). „Vasile Goldiș” University Press.
6. Layton, D. (1981). *The schooling of science in England*. 188–210.
7. Mogonea, F. R. (2014). *Dezvoltarea personalității umane în context curricular și extracurricular*. Presa Universitară Clujeană. <http://www.editura.ubbcluj.ro/bd/ebooks/pdf/1639.pdf>
8. Sanduleac, S. (2021). *Gândirea științifică – concept fundamental în profesionalizarea cadrelor didactice*. 9–15. <https://www.doi.org/10.46728/c.18-06-2021.p9-15>
9. Sanduleac, S., & Cuznețov, L. (2021). *Dezvoltarea gândirii științifice la cadrele didactice: Fundamente teoretice și aplicative: Ghid metodologic*. Pulsul Pieței. <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2712/Dezvoltarea-gandirii-stiintificecadre-didactice-Ghid-metod.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
10. Горбов, С. Ф. (2000). *Виды и функции модели в учебной деятельности школьников*. 2, 96–110.
11. Краевский, В. В. (2001). *Методология педагогики: Пособие для педагогов-исследователей*. Издво Чуваш, ун-та. https://si-sv.com/Biblioteka/Knigipedag/Kraevskiy_Metodologiya_pedagogiki_2004.pdf
12. Куницкая, Ю. И. (2007). *Основы педагогического профессионализма: Учеб.-метод. Пособие*. ГрГУ.
13. Леонтьев, А. Н. (1983). *Избранные психологические произведения: Vol. В 2-х т*. Педагогика.
14. Михайлова, Н. С. (2011). *Основы самообразовательной деятельности. Пособие по курсу «Технологии и техники самообразовательной деятельности»*. ГрГУ. https://ebooks.grsu.by/book_mihailova/2011-02-14-11-20-31.html
15. Панфилова, А. П. (2008). *Игровое моделирование в деятельности педагога: Учебник для студ. Проф. Учеб. Заведений*. Изд-й центр «Академия». https://academiamoscow.ru/ftp_share/_books/fragments/fragment_19653.pdf
16. Теплов, Е. М. (1990). *Ум полководца*. Педагогика.

IMPACTUL FACTORILOR NEFAVORABILI ÎN PERIOADA CRIZELOR DE VÂRSTĂ

Savca Lucia, conf. univ., dr. Institutul de științe penale și criminologie aplicată din Chișinău.

<https://orcid.org/0000-0001-6858-0011>

Rezumat

Autorii Psihologiei dezvoltării remarcă în dezvoltarea copilului câteva perioade de criză, ce delimitează trecerea de la o perioadă de vârstă la alta - cea de la 1, 3, 7, 11 – 16 ani.

Specific pentru toate perioadele de criză devin schimbările inopinate în conduita minorului: copiii devin mai capricioși, încăpățânați, intră în conflict cu semenii și adulții: – părinții, educatorii. Comportamentul aberant este condiționat de insatisfacția interioară pe care o percepe copilul ce se manifestă prin negativism, încăpăținare, încordare, tensiune, frustrare, anxietate sporită. În perioada de criză copilul nu devine agresiv față de adult, dar dorește să obțină satisfacția propriilor nevoi, dorințe. Crizele de vârstă sunt acutizate de factori familiali și școlari nefavorabili: stresul frecvent, surmenajul, violența în familie sau în colectivul de copii, impactul negativ al grupului de referință, condițiile nefavorabile din mediul ambiental, în special cel familial. Totalitatea de factori nefavorabili, în care se dezvoltă minorul servesc sol fertil pentru declanșarea tulburărilor psihice, emoționale și comportamentale.

Fiecare perioadă de criză este condiționată de anumiți factori personali, de schimbările care au loc în dezvoltarea psiho-fizică a copilului. Aceste schimbări generează noi trebuințe care necesită să fie satisfăcute. Acutizarea relațiilor dintre adult și copil pot declanșa tulburări emoționale, psihice și comportamentale. Cea mai acută criză de vârstă a copilului și cea mai îndelungată în timp (4-5 ani) este cea pubertară. Studiile demonstrează că anume din cauza condițiilor nefavorabile în vârsta pubertară poate evolua psihopatia, se acutizează unele trăsături de caracter, care devin extrem de proeminente. Condițiile favorabile din familie și din colectivul de copii, toleranța și înțelegerea de către adulți a acestui comportament, ajută copilul să depășească mai ușor această perioadă fără mari conflicte și abateri pregnante în comportament.

În psihologia copilului, după părerea mai multor autori se disting câteva perioade de criză care marchează trecerea de la o perioadă de vârstă la alta - cea de la 1, 3, 7, 11 – 16 ani. Unele teorii ale dezvoltării consideră crizele de vârstă un proces normal al dezvoltării. Dezvoltarea are loc în etape, iar spațiul de timp de la o etapă la alta este numit criză de vârstă [1]. În Marele dicționar al Psihologie termenul *criză* este interpretat ca o ruptură violentă a procesului evolutiv, a cărei direcție se vede dintr-odată marcată, modificată sau inversată. Noțiunea înglobează și impresiile trăite de individul care nu reușește să depășească un conflict. Specific pentru toate perioadele de criză devin schimbările inopinate în conduita minorului: copiii devin mai capricioși, încăpățânați, intră în conflict cu semenii și adulții: – părinții, educatorii. Comportamentul aberant este condiționat de insatisfacția interioară pe care o percepe copilul, incapacitatea lui de a rezolva unele probleme cu care se confruntă care se manifestă

prin încordare, tensiune, frustrare, anxietate sporită. Biologul, J. Teissier (1937) a fost unul dintre primii care a descris creșterea ca realizându-se prin etape "separate unele de altele prin stadii critice de scurtă durată, în care, fără ca centrul de greutate să se schimbe vizibil" [2, p. 289].

Criza de vârstă de la 1 an este de scurtă durată și este legată de "stăpânirea mersului" și dezvoltarea vocabularului. Acestea dezvoltă la copil sentimentul de independență și satisfacerea de sine stătător a unor trebuințe, dorințe. Insatisfacția de la interdicțiile părinților în atingerea obiectelor, frustrarea de la insatisfacția unor dorințe pot duce la scene de isterie, însoțite de plâns, izbucniri violente. Pentru prevenirea acestui fenomen adulții trebuie să creeze un mediu securizant în care deplasarea copilului liberă și fără mari provocări. De exemplu, vaza de cristal nu are loc pe masa din odaia care se află copilul. Copilul face cunoștință cu mediul ambiental nu numai vizual, dar și prin atingerea obiectelor, cu atât mai mult că "vaza din sticlă" este un obiect nesecurizant pentru sănătatea lui. Criza de vârstă de la un an durează doar câteva luni.

Criza de vârstă de la 3 ani este legată de fenomenul "Eu singur". La această vârstă copilul stăpânește mersul vertical, limbajul, are dorință să îndeplinească mai multe activități independent de adult. Erik Erickson (1963) afirmă că în perioada de vârstă 2 - 4 ani copilul trebuie să-și dezvolte autonomia, o stare de autocontrol și autodeterminare. Autonomia este legată de nevoia copilului de a-și conduce propriul comportament. În această vârstă observăm dovezi comportamentale ca de exemplu răspunsul "Nu" dat la cererile părinților, răspunsul verbal "fac eu" la ofertele de ajutor ș.a.. Afirmarea teoretică a lui Erickson despre autonomie prezice astfel de comportamente ca cerbicie, negativism. Ignorarea din partea părinților a posibilităților de a-și satisface copilul trebuința de autonomie, privarea de autodeservire a copilului, poate să acutizeze comportamentul opozant, nevrozele la această vârstă sau psihosomatica. L. S. Vâgotsky [4, p. 56]. reliefează la această vârstă următoarele forme de conduită: a) negativismul; b) încăpățânarea; c) nesupunerea.

Negativismul se dezvoltă mai frecvent atunci când la aceeași acțiune uneori sunt restricții din partea adultului, alteori nu.

Încăpățânarea și nesupunerea este înrudită cu negativismul. Copilul mic manifestă încăpățânarea nu din cauză că este "rău", dar este o trebuință a lui care dorește să fie satisfăcută. El insistă să se țină cont de părerea Eu-lui propriu. Prin încăpățânare el se revoltă nu împotriva adultului, ci împotriva normelor de conduită înaintate față de el, pe care el trebuie să le respecte. Mai mulți cercetători indică că un astfel de comportament se observă, în special, la copiii ai căror părinți ei sunt încăpățânați. Prin intoleranța, încăpățânarea de a rezolva problemele cu care se confruntă, educă și la copiii lor aceleași trăsături de caracter negative.

Criza de vârstă de la șapte ani și cea din vârsta pubertară sunt acutizate de factorii familiali și școlari nefavorabili: stresul frecvent, surmenajul, violența în familie sau în colectivul de copii, impactul negativ al grupului de referință, condițiile nefavorabile din mediul ambiental, în special cel familial. Totalitatea de factori nefavorabili, în care se dezvoltă minorul servesc sol fertil pentru declanșarea tulburărilor psihice, emoționale și comportamentale.

Criza de la șapte ani este condiționată de trebuința copilului de a începe o nouă formă de activitate – *învățarea*, și o nouă poziție socială – preșcolarul *devine școlar*. Aceste formațiuni de bază noi în viața școlarului mic, impun mai multă responsabilitate. La elevul din clasa I-i este dezvoltat interesul cognitiv, dorința de a cunoaște ceva nou, de a comunica cu colegii.

Relațiile cu semenii și adulții sunt determinate de succesul obținut la activitatea de bază. Un rol important au problemele de adaptare la noile condiții sociale. Pentru copiii cu o pregătire insuficientă pentru școală, starea fizică, mentală, emoțională slab dezvoltate, activitatea de învățare, destul de complicată, orientată spre un scop, este însoțită de eșec. Acești copii se caracterizează printr-o reținere esențială a operațiilor de gândire, autoapreciere scăzută, adaptare îngreuiată la condițiile noi, prin dificultăți relaționale cu semenii și adulții - profesorii. Unul din motivul esențial pentru acești elevi îl constituie dezvoltarea neproportională a proceselor cognitive, cu dominarea a unuia dintre ele.

Datele obținute în urma examenului de constatare la început de an al elevilor înmatriculați în clasele I-i pe un eșantion de 300 elevi, din școlile din Chișinău, în urma aplicării bateriei de instrumente psihologice ce determină pregătirea pentru școală, am evidențiat că până la 15 % dintre copiii înmatriculați în clasa I-i sunt cu o pregătire insuficientă pentru a însuși programul școlar, 10 % au nivel scăzut al memoriei și atenției, posedă anxietate sporită. Acești indici vorbesc despre o pregătire insuficientă în instituția preșcolară, lipsa de atenție a părintelui față de copil [3, p. 164].

Dacă profesorii nu sunt capabili să ajute prompt și adecvat copilul, nu se organizează ședințe corecțional - dezvoltative cu elevul din partea psihologului școlar orientate la lichidarea lacunelor în dezvoltarea psihică și emoțională, acesta poate avea eșec în activitatea de învățare și utilizează mijloace agresive de apărare, achiziționează comportament aberant: poate devini agresiv față de colegi, brutal cu cadrele didactice, neascultător, manifestă negativism și în familie, sau are un comportament de la altă extremitate – închis în sine, timid, fricos, anxios, depresiv, cu manifestarea diverselor simptome a bolilor psihosomatice: cefalee, dureri în burtă, insomnie, irascibilitate, lipsa apetitului, moleșeală, indiferență, evitând sub orice pretext pregătirea temelor. În clasa întâi așa copiii cu inadaptație școlară mai frecvent manifestă comportamentul agresiv față de semenii, deficit de atenție, absentism din motive de sănătate pe un fundal nevrotic, mai rar chiulul de la lecții.

Repetarea ciclică a aceluiași acțiuni formează un stereotip comportamental cu obișnuințe indizerabile care cimentează și unele trăsături de caracter ca: lipsa de inițiativă, indolența, agresivitate, care în perioadele de vârstă următoare se vor manifesta mai pregnant prin lene socială, comportament deviant [6].

Preadolescența reprezintă perioada de trecere de la copilărie la maturitate. *Criza pubertară* se consideră cea mai acută și cea mai îndelungată, cu o durată de 4-5 ani. În perioada de 10-16 ani au loc transformări radicale în relațiile puberului cu lumea înconjurătoare, schimbarea atitudinii lui față de sine și față de cei din jur, se formează o nouă poziție socială. Această criză este determinată de [4, p. 38]:

- a) transformările anatomo-fiziologice ce au loc în ritm rapid în organismul puberului;
- b) sentimentul de maturitate și dorința lui de a părea adult;
- c) poziția socială spre care aspiră preadolescentul;
- d) atitudinea ambiguă a adulților față de preadolescent;
- e) lupta pentru emancipare;
- f) dificultățile în relațiile cu persoanele de sex opus;
- g) prezența maximalismului în soluționarea problemelor.

Toate aceste transformări asigură preadolescentului posibilitatea de a se afirma în diferite domenii. Marele savant rus L. S. Vîgotski consirera că transformările ce au loc în caracterul preadolescentului sunt condiționate de situația socială a dezvoltării lui. Adică de acele transformări interne și acelor condiții externe ale dezvoltării – tipică pentru vârsta dată, precum și evoluarea noilor formațiuni psihice. Nevoia de autoafirmare și emancipare stimulează preadolescentul să se angajeze în diverse activități, care trebuie să fie dirijate latent de adulți – profesor, părinți. În vârsta pubertară controlul din partea adulților continuie să fie supravegheat latent combinat cu cel direct.

Manifestarea exterioară a simptomelor de maturizare fizică, stimulează năzuința puberului de a fi recunoscut de adulți ca o persoană care nu mai este copil. El aspiră ca adulții să țină cont de părerea lui, tinde spre autonomie și emancipare. Datorită autocriticii relativ scăzute, ce prevalează la această vârstă, preadolescentul începe să se compare cu adulții în acel domeniu în care el personal are succes.

Adulții (părinții, profesorii), care au avut autoritate pentru el în clasele primare, acum sunt considerați demodați. Puberul le analizează critic comportamentul și reliefează lacunele adulților. Ușor se decepționează, dacă părinții (profesorii) nu corespund propriilor imagini, expectații, standarde [5].

Autoaprecierea unilaterală, inadecvată generează la puber un comportament demonstrativ, brutal, cu tendințe de a acționa contrar dorințelor și cerințelor adulților, ignorând observațiile și sfaturile lor. Trebuințele legate de sentimentul maturității, tendința spre autonomie – principalele formațiuni din această vârstă, vin în contradicție cu posibilitățile puberului de a le satisface. Reprimarea de către adult a acestor tendințe și trebuințe pot conduce la declanșarea conflictelor cu părinții, evoluarea unor tulburărilor psihice, emoționale și de conduită. Preadolescentul rămâne copil pentru părinții săi și totalmente depinde de părinți din punct de vedere material. Astfel, *preadolescentul intră în conflict cu realitatea*. În aceasta constă cauza psihosocială a crizei pubertare. Preadolescentul se include în diferite activități, fără să țină cont de posibilitățile lui psiho-fizice, își asumă multe responsabilități din necesitatea de a se manifesta ca un adult, dar nu - și poate planifica bine activitățile, nu poate repartiza timpul necesar pentru îndeplinirea lor în funcție de prioritățile lor, valorile pe care le are fiecare dintre activitățile școlare și extrașcolare. Neîndeplinirea responsabilităților generează conflicte cu adulții.

Instruirea politehnică ajută preadolescentul să-și lărgescă orizontul de cunoștințe despre lumea înconjurătoare, stimulează dezvoltarea intelectuală și a intereselor. Pentru ei contează părerea semenilor și prietenilor mai mult decât cea a părinților, pedagogilor.

Fiind incompetenți despre specificul acestei vârste, adulții complică relațiile, aplicând pedepse neadecvate [7]. Noua formațiune a acestei vârste - activizarea glandelor cu secreție internă, dezvoltarea sexuală, neînțeleasă de preadolescent, transformă comportamentul puberilor: ei devin demonstrativi, irascibili, impulsivi, dezechilibrați emoțional. Potrivit observațiilor realizate de L.I. Bojovici, care a studiat aprofundat perioada de criză a preadolescenților, frustrarea evoluiază în urma privării lor de satisfacerea anumitor trebuințe importante pentru ei. Preadolescenții suferă imposibilitatea satisfacerii trebuințelor materiale, sexuale, emoționale. Ei aderă ușor la grupuri neformale, sperând la realizarea visurilor absurde. [apud 3]

Cei care nu găsesc susținere și înțelegere din partea adulților abandonează școala, vagabondează, practică unele activități nefaste: utilizarea de alcool, droguri, devenind și realizator de droguri din trebuința de a se asigura material.

Sensul progresiv al perioadei de criză este o consecință a transformărilor biologic – sociale ce stimulează puberul spre atingerea noilor nivele relaționale și intelectuale.

Criza pubertară se manifestă cel mai pregnant atunci, când adulții ignoră trebuințele puberului. În asemenea condiții începe o luptă între puber și adult. Minorii neagă toate valorile spirituale și normele morale, de conduită propuse de adult. Ei critic analizează conduita adulților. Cel mai periculos este când faptele adultului se contrazic cu vorbele acestora: părinții cer ca copilul să fie cinstit, să nu mintă, dar în familie adesea se depistează acest comportament la părinți; profesorul condamnă corupția, dar susține elevii care aduc cadouri mai esențiale sau acceptă favoruri de la elevi compensându-i cu notă mai ridicată.

Conflictele pot fi atenuate sau preîntâmpinate, dacă adultul se străduie să înțeleagă lumea interioară a preadolescentului, să – i satisfacă rațional cerințele, să - l ajute să conștientizeze valorile moral – spirituale acceptate în familie, să – i devină un prieten în care puberul ar avea încredere.

Examenul multiaspectual și multidisciplinar longitudinal realizat de către noi în centrul psihologic, Chișinău, asupra elevilor cu abateri în conduită, în sfera emoțională și insucces școlar în vârsta pubertară, denotă nu numai factorii externi negativi ce au influențat asupra preadolescentului, dar și prezența schimbărilor funcționale și organice din perioada timpurie, care nu au fost observate de specialiști. Din anamneză se evidențiază că abaterile neuro – psihice funcționale apar mai frecvent la vârsta de 7 - 8 ani, în special, ele sunt legate de inadaptarea școlară. Un indice esențial al schimbărilor funcționale îl constituie: activitate bioelectrică moderată și pronunțată a creierului, cu indici de sechele ale lezărilor organice ale SNC, instabilitatea biopotențialului diverselor porțiuni ale creierului. Schimbările neuro-psihice din perioada timpurie, cu toate că nu întotdeauna trec în tulburări evidente, dar, totuși, lasă o amprentă asupra formării personalității, ceea ce se răsfrânge mai frecvent în adaptarea persoanei la noile condiții sociale, în respectarea normelor sociale la altă etapă de dezvoltare [3].

Părinții trebuie să ajute puberul în stabilirea intereselor și motivelor conduitei sale, totodată, să - l stimuleze să-și dezvolte interesele cognitive, morale, estetice și profesionale, săl îndemne să tindă spre o performanță morală și profesională. El trebuie să fie ajutat să-și formeze un model comportamental expectat de părinți, să însușească noi valori și noi scopuri de perspectivă, orientat spre o profesie. Dacă părintele nu este capabil să execute aceste sarcini în susținerea puberului acest rol trebuie să-l îndeplinească cadrul didactic, asistentul social, psihologul din instituție sau din centrele psihologice.

Susținerea, încurajarea, ajutorul adecvat în obținerea succesului, fac puberul să cunoască bucuria autoafirmării în familie și în grupul de copii, îi suscită stima față de adulții care îl ajută și îl înțeleg. O astfel de orientare a preadolescentului poate atenua contradicțiile acestei vârste și contribuie la dezvoltarea armonioasă a lui.

Condițiile nefavorabile ale mediului, devin premise pentru conflictele intrapersonale și interpersonale, înrăutățirea relațiilor cu semenii și adulții. În urma suferințelor sistematice, puberul încearcă să folosească diverse mecanisme de apărare negative, pentru a se afirma în fața semenilor și adulților printre care refugiul, negarea realității, proiecția, raționalizarea. Nimerind în situații dificile și nefiind ajutat să soluționeze unele probleme recurge la bruscare,

brutalizare, învinovățirea altora, chiar la cruzime. Puberul găsește alinare în grupul neformal, acolo, unde este primit, ”acceptat”, ”înțeles”. Preadolescentul care nu găsește sprigin la adulții din familie, instituția de învățământ, ușor cad sub influența altor persoane din grupul de referință, care la prima vedere îl consolează, protejează, dar și îl poate exploata în interese meschine. Părinții sunt încurajați să le ofere preadolescenților mai multă libertate, să le recunoască independența și dreptul la intimitate, să-i trateze ca fiind egali.

În vârsta pubertară trăsăturile de caracter încă nu sunt stabile și nici compensate de experiența de viață. Influența unor factori nocivi un timp îndelungat stimulează evoluarea unor tulburări psihice, emoționale sau formarea unor trăsături de caracter, care devin atât de proeminente, schimbând personalitatea puberului, formând o personalitate accentuată (cu trăsături de caracter negative proeminente) sau psihopatică. Totodată anume în vârsta pubertară are loc declanșarea accentuațiilor de caracter și comportamentul psihopatic. Acest adevăr trebuie să pună în gardă părinții și profesorii, care observă un comportament sfidător, deosebit ce evoluiază inopinat, într-o perioadă de timp limitată.

Problema cu privire la normă este una dintre cele mai deficiente în psihologie, în deosebi, dacă ne referim la vârsta pubertară. L. S. Vîgotski consideră că „ în realitate se întâlnesc variate abateri de la normă și adesea este foarte greu să distingi când abaterea dată depășește hotarele normalității, după care începe aria nenormalului. În cele mai dese cazuri în realitate normalitatea nu se întâlnește în forma ei pură, ci în îmbinare cu diverse forme ”nenormale” [3, p. 289].

Personalitățile accentuate se consideră o limită a normei spre patologie. Ele au fost studiate de mai mulți savanți din diferite țări ca: E. Kretschmer, I. Sheldon, K. Leonhard, A.E. Liciko. Conceptul de *personalități accentuate sau accentuație de caracter* a fost introdus de către neurologul, psihiatrul și psihologul german K. Leonhard (1969).

K. Leonhard a relevat că fiecare persoană se caracterizează prin proeminența anumitor trăsături de caracter. Aceasta îi formează coloritul caracterologic, îl deosebește ca personalitate de alte persoane. Potrivit estimărilor făcute de către K. Leonhard (1976), mai mult de 50% din populația germană e constituită din personalități accentuate. K. Leonhard evidențiază următoarele sfere în care se manifestă trăsăturile individuale ale omului: sfera orientării intereselor și înclinațiilor, sfera emoțional – volitivă și sfera asociativ–intelectuală. El subliniază că nu întotdeauna poate fi făcută o delimitare strictă între trăsăturile ce formează personalitatea accentuată și trăsăturile ce determină varietățile personalității. La unii oameni manifestările comportamentale sunt atât de neînsemnate, încât accentuarea ca atare nu are loc.

Este foarte important să deosebim personalitățile accentuate de personalitățile cu un comportament original și gândire specifică. Pentru personalitățile accentuate unele trăsături de caracter devin atât de proneminate, încât creează diverse probleme pentru însuși subiectul și persoanele care îl înconjoară, manifestând o incompatibilitate vădită. Totodată majoritatea savanților în domeniu consideră că “...personalitățile accentuate ocupă spațiul dintre normă și psihopatie”.

Potrivit concepției lui K. Leonhard “...accentuația de caracter este în esență o trăsătură individuală, care *în condiții favorabile* nu are tendința de a trece în psihopatie”.

Ce rol are cunoașterea de către profesor a caracteristicii personalităților accentuate? Care este esența în relațiile cu aceste personalități?

Pentru a putea răspunde la aceste întrebări e necesar să cunoaștem specificul personalității și să înțelegem că în condițiile dificile trăsăturile de caracter vulnerabile devin într-atât de

proeminente încât pot stagna dezvoltarea normală a persoanei, o rețin de la activitate. Personalitățile accentuate reprezintă varianta mai puțin stabilă a normei, care în condiții ambientale nefavorabile și în special la preadolescenți poate evolua în psihopatie. Dezvoltarea psihopatiei pe fundalul accentuației de caracter e posibilă, dacă perpetuă trei condiții nefavorabile ale mediului:

- a) factorul nociv trebuie să fie atribuit locului “rezistențial minoris” și să fie de o importanță

majoră pentru posesorul accentuației date;

- b) mediul ambiental nefavorabil trebuie să influențeze un timp îndelungat sau repetitiv;
- c) impactul factorului nociv trebuie să coincidă cu perioada de criză în formarea

caracterului, adică majoritatea psihopaților revin perioadei preadolescente.

Deci, accentuația de caracter reprezintă varianta normei și ea nu poate fi o diagnoză psihiatrică. Cunoașterea tipului accentuației de caracter contribuie la determinarea fundalului premorbid, pentru alte tulburări: psihopatii, reacții afective, nevroze și chear psihoze reactive. Numai acestea din urmă pot servi drept diagnoză clinică. După cum am menționat, pentru aceasta este necesară o situație nefavorabilă sau o psihotraumă specifică pentru accentuația dată, care ar influența personalitatea un timp îndelungat. Dacă psihotrauma este majoră, dar nu are legătură directă cu “locus rezistențial minoris” a tipului de accentuație în cauză, atunci are loc o reacție adecvată, fără să conducă la tulburări de comportament sau inadaptare socială. Astfel, pentru fiecare accentuație de caracter devin fatale anumite psihotraume sau situații nefavorabile: spre exemplu, pentru tipul de accentuație hipertim - izolarea de prieteni, regimul strict reglementat acutizează starea psihică și emoțională; pentru schizoizi – este problematică stabilirea relațiilor cu necunoscuții etc. În același timp, ceea ce pentru un tip cu o anumită accentuație de caracter este suportabil, pentru altul este fatal: minorul schizoid suportă ușor singurătatea, cel hipertim – suportă ușor mediul gălăgios, activ etc.

Personalităților accentuate le este proprie vulnerabilitatea personalității cu referințe nu de la orice fel de influențe (ca în cazul psihopatiilor), ci doar la un anumit gen de influențe psihotraumatizante, adresate așa numitului “locus reziste minoris” al tipului de caracter dat, cu păstrarea stabilității față de altele. În caz de psihopatii, decompensarea poate fi stimulată de orice psihotraumă sau poate evolua fără motive esențiale.

Tipul accentuației de caracter e necesar de luat în considerare la:

- a) examinarea minorilor cu tulburări emoționale și de conduită pentru crearea condițiilor de dezvoltare normală a lor;

- b) organizarea colectivelor de minori și a grupurilor în aceste colective;

- c) determinarea și menținerea relațiilor favorabile interpersonale minor-șemeni, minor-adult

(părinți, profesori);

- d) organizarea măsurilor de orientare profesională și adaptare socială;

- e) alcătuirea programelor psihoterapeutice de recuperare a tulburărilor psihice, emoționale și de conduită;

- f) elaborarea recomandărilor psihologice pentru părinți și profesori;

- j) organizarea psihoterapiei familiale.

În caz de proeminență a unor trăsături de caracter într-o perioadă scurtă de timp, părinții și profesorii nu înțeleg comportamentul minorilor. Atitudinea neadecvată a adulților față de minori servește drept sursă de apariție a conflictelor, neînțelegerii reciproce. Tipul accentuației de caracter reliefează „locul vulnerabil” al caracterului, iar cunoașterea acestora permite crearea condițiilor favorabile pentru o dezvoltare normală, facilitează posibilitatea soluționării problemelor din familie (Eldemiller E.C., 1972; Gorbunov L.N., 1980) [3, p.165]. P.B. Ganuşkin a evidențiat particularitățile personalității, care sunt proprii psihopatiei. Psihopaților le sunt proprii asemenea trăsături ale personalității, care se caracterizează prin permanență patologică, determină întregul chip psihic al omului, care crează dificultăți în adaptarea lui la mediu.

Fără a pătrunde în detalii de amănunte în caracterizarea psihopatiilor, menționăm doar că într – o formă puțin reliefată particularitățile psihopatiei sunt proprii aproape tuturor oamenilor și celor „normali”. De regulă, cu cât individualitatea persoanei devine mai reliefată, cu atât mai pregnante devin și trăsăturile psihopatiei proprii ei. De exemplu, printre oamenii dotați cu o imaginație bogată, cu o viață emoțională variată, numărul psihopatiilor se dovedește a fi destul de considerabil.

În geneza psihopatiei se disting :

- a) traumatismele cerebrale înnăscute sau căpătate, infecțiile, intoxicațiile, psihotraumele;
- b) ereditatea patologică;
- c) condiții de viață nefavorabile o perioadă îndelungată de timp.

Psihiatrul rus P.B.Ganușkin a elaborat condițiile metodologice ale studierii psihopatiilor:

- a) psihopatul trebuie examinat ca ceva unitar, ca personalitate în toată plinătatea ei în interacțiune cu mediul ambiant, în toate contradicțiile psihicului;
- b) persoana psihopatică trebuie studiată longitudinal, nu numai în timpul acutizării, ci și în afara ei pe parcursul unei perioade îndelungate de timp;
- c) la studiul psihopatiilor e necesară aplicarea aceluiași procedee clinice ca și la alte tulburări psihice. Depășirea dificultăților care apar în perioadele de criză la diferită vârstă în mare măsură depinde de competența adulților și cunoașterea factorilor care condiționează schimbarea comportamentului copilului. Crearea condițiilor favorabile de viață, toleranța și înțelegerea de către adulți a acestui comportament, ajută copilul să depășească, fără mari conflicte, perioadele de criză și să prevină unele abateri de diferită gravitație în sfera psihică, emoțională și comportamentală. **Bibliografie**

1. Cosmovici A., Iacob L., „Psihologia școlară”, Polirom Iași, 1998.
2. Marele dicționar al psihologiei LAROUSS. Ed. Trei. Paris 1999. ISBN 973-707-099-2
3. Savca L., Sănătatea elevului în școală. Ghid în abordarea elevului din grupul de risc Editura ed. „Univers Pedagogic”, Chișinău, 2008, 171 p. ISBN
4. Savca L., Psihologia personalității în dezvoltare, Chișinău, 2003 ISBN 9975-921-35-3
5. Șchiopu Ursula, Criza de originalitate la adolescenți, ed. a II – a, Editura didactică și pedagogică, București, 1999.
6. Șalaru – Donciu Dorina Personalități psihopatologice Iași, 1997, 234 p.
7. Martin J., Violence and Family, Ed. Wiley, 1979.

EDUCAȚIA EMOȚIONALĂ – PREMISĂ ACTUALĂ A DEZVOLTĂRII PERSONALITĂȚII ELEVILOR EMOTIONAL EDUCATION – CURRENT PREMISES OF STUDENTS' PERSONALITY DEVELOPMENT

Vrabii Violeta, *Doctor în psihologie, lector universitar, UPSC „I. Creangă”, CFCL*

Rezumat. Educația emoțională la etapa actuală reprezintă o misiune importantă în dezvoltarea personalității elevilor. Emoția în contextul psihopedagogic reprezintă modalitatea de percepere a relațiilor, este reacția specifică la un eveniment particular. Importanța emoțiilor este evidentă prin faptul că ele asigură supraviețuirea, participă la luarea deciziilor, mențin emoțional comunicarea, stabilesc limite și reprezintă unitatea speciei umane. Având efect dezadaptiv sau valoare adaptivă, emoția este caracterizată de expresiile emoționale, adică conduite emoționale expresive. Expresiile emoționale îndeplinesc rolul de comunicare, de influență a conduitei, de autoreglare și astfel, contribuie la reglarea și stabilitatea emoțională. În fapt, programele de învățarea emoțională și socială SEL reprezintă o structură integră de implementare a educației emoționale în școli.

Cuvinte cheie. Educația emoțională, emoție, expresii emoționale, rolul expresiilor emoționale, stabilitate emoțională, reglarea emoțiilor, învățarea emoțională și socială SEL.

Abstract: Emotional education at the current stage represents an important mission in the development of students' personality. Emotion in the psychopedagogical context represents the way of perceiving relationships, it is the specific reaction to a particular event. The importance of emotions is evident because they ensure survival, participate in decision-making, maintain emotional communication, set boundaries and represent the unity of the human species. Having maladaptive effect or adaptive value, emotion is characterized by emotional expressions, that is, expressive emotional behaviors. Emotional expressions fulfill the role of communication, behavior influence, self-regulation and thus, contribute to emotional regulation and stability. In fact, emotional and social SEL learning programs represent an integral framework for implementing emotional education in schools.

Keywords: Emotional education, emotion, emotional expressions, the role of emotional expressions, emotional stability, emotion regulation, emotional and social SEL learning.

Educația emoțională este o misiune plină de răspundere și presupune faptul că „profesorii trebuie să meargă dincolo de îndatorirea lor tradițională”, nu funcționalul doar și fișa de post trebuind să conteze. Putem spune că este o misiune extinsă pentru școli, dar mai degrabă putem demonstra că educația emoțional-afectivă lărgeste perspectiva asupra îndatoririlor școlii, transformându-le într-un agent social mai explicit, care trebuie să urmărească faptul ca elevii învață lecțiile esențiale ale vieții – o revenire la rolul clasic al învățământului (Bâlici V., 2019, pp. 69-70).

În această ordine de idei, analizând denotații și contexte psihopedagogice ale emoțiilor, constatăm că noțiunea *emoție* provine de la latinescul *emotionis*, în traducere *impulsul ce aduce reacții*. În psihologie, noțiunea este definită ca o modalitate de percepție a elementelor și relațiilor dintre realitate și imaginație, exprimată fizic prin intermediul unor funcții fiziologice, ca expresie facială sau ritmul cardiac și ducând până la reacții de conduită precum agresivitatea sau plânsul. Emoțiile sunt studiate și înțelese de psihologi și, mai recent, de către oamenii de știință din domeniul inteligenței artificiale (Emoție, citat 20.03. 2023).

Deci, emoțiile sunt reacții psihologice specifice și intense, față de un anumit eveniment. Adesea numite sentimente, emoțiile includ manifestări precum dragoste, ură, furie, încredere, panică, frică, durere. Sunt reacții specifice față de un eveniment particular, de obicei de scurtă durată. Se cunosc următoarele emoții de bază: Tristețe/Supărare; Dispreț; Bucurie/Fericire; Furie/Mânie; Dezgust; Teamă/Frică/Nesiguranță; Surprindere; Rușine; Durere (Paniș A., Vrabii V., 2019, pp. 7).

Unii autori au considerat că emoțiile, prin starea de agitație difuzează, prin intensitatea și desfășurarea lor tumultoasă, dezorganizează conduita umană. Astfel, Janet, după perspectiva psihopatologiei, insistă asupra caracterului generalizat al *conduitelor dezadaptative* care apar în emoții (idee valabilă doar pentru stările afective primare, primitive nu și pentru cele superioare), Pieron, de pe o poziție strict funcționalistă, consideră că emoția constă într-o *descărcare anormală de energie* nervoasă, o descărcare ce depășește cantitatea ce poate fi utilizată de individ pentru reacțiile normale și care se poate produce chiar și atunci când nu există ocazie de reacție. Wallon, din perspectiva psihologiei și psihiatriei infantile, arată că emoțiile apar în urma acumulării unei cantități de tonus muscular, care dacă nu se consumă în activități adecvate, pentru a se epuiza gradat, degenerază în spasme, râs, plâns (Zlate M., 2016).

Alți autori susțin, din contră, că emoția, prin mobilizarea energetică a întregului organism organizează conduita. Primul care a sesizat *valoarea adaptativă* a emoțiilor a fost Darwin care, încă din 1872, arăta că originea emoțiilor se află în tiparele vechi comportamentale desfășurate de-a lungul evoluției, tipare ce s-au comprimat și păstrat deoarece s-au dovedit a fi utile acțiunilor actuale. Chiar expresiile emoționale nu sunt decât reziduuri schematizate ale unor comportamente vechi, dar utile încă. W.B. Cannon consideră că emoțiile sunt modalități de activare a organismului în vederea restabilirii echilibrului. El acordă o mare importanță factorilor biochimici în sensibilizarea afectivă (Zlate M., 2016, pp. 176).

În același context, emoția dezorganizează conduita când este foarte intensă sau în situații noi, neobișnuite pentru care organismul nu are încă elaborate modalități comportamentale adecvate. Stările de groază, de furie, de depresiune prin intensitatea lor crescută paralizează, anihilează, îl fac pe individ agresiv sau neputincios, devenind astfel o piedică în calea realizării eficiente a activității. Funcția esențială a proceselor afective este aceea de a pune organismul în acord cu situația, deci de a adapta, de a regla conduita umană. Chiar dezorganizarea inițială va duce, în final, la o organizare superioară – individul va ști, în altă situație, cum să reacționeze.

Standarde de comportament emoțional-constructiv au fost căutate încă din timpurile străvechi. Astfel, conform concepției lui Aristotel: „emoțiile trebuie să fie prezente în doze potrivite, proporționale cu evenimentul declanșator; trebuie să fie exprimate la timpul cuvenit, să fie în acord cu declanșatorul emoțional și circumstanțele în care acesta a apărut. În fine, trebuie să fie exprimate într-o manieră potrivită, nedăunătoare și să nu împiedice realizarea activității” (Cerlat R., 2018, pp.4).

Prin urmare, M. Rocco menționează că emoțiile sunt importante deoarece ele asigură:

Supraviețuirea. Natura a dezvoltat emoțiile noastre în decursul unei evoluții de milioane de ani. Ca o consecință a acestui fapt, emoțiile noastre funcționează ca un sistem interior de ghidare, delicat și sofisticat. Emoțiile noastre ne atenționează atunci când ne lipsește impulsul natural. De exemplu, când ne simțim singuri, ne lipsește nevoia de a comunica cu alți oameni. Atunci când ne este frică, ne simțim respinși, lipsește nevoia de a fi acceptați (Rocco M., 20001, pp.138).

Luarea deciziilor. Sentimentele și emoțiile noastre constituie o valoroasă sursă de informații. Ne ajută să luăm hotărâri. Cercetările au arătat că atunci când sunt afectați centrii nervoși din emisferele cerebrale, omul nu poate lua nici cele mai simple decizii. De ce? Deoarece nu știe ce va simți în legătură cu deciziile sale.

Stabilirea limitelor. Sentimentele noastre ne ajută să tragem niște semnale de alarmă atunci când ne deranjează comportamentul unei persoane. Dacă învățăm să ne încredem în ceea ce simțim și să fim fermi în a exprima acest lucru, putem înștiința persoana respectivă de faptul că ne simțim incomod, de îndată ce devenim conștienți de acest fenomen. Acest lucru ne va ajuta în trasarea granițelor care sunt necesare pentru protejarea sănătății noastre mentale și psihice (Rocco M., 20001, pp.138).

Comunicarea. Sentimentele noastre ne ajută să comunicăm cu ceilalți. Expresia feței noastre, de exemplu, poate exprima o gamă largă de sentimente. Dacă arătăm tristeți și răniți, le semnalăm celorlalți că avem nevoie de ajutorul lor. Dacă suntem mai iscusiți în arta comunicării verbale, vom fi în stare să exprimăm mai mult din nevoile noastre emoționale, având astfel posibilitatea de a le simți mai bine. Dacă reușim să fim cât se poate de receptivi la problemele emoționale ale celorlalți oameni, suntem mai capabili să-i facem să se simtă importanți, înțeleși și iubiți.

Unitatea. Sentimentele noastre sunt probabil cea mai mare sursă de unitate a tuturor membrilor speciei umane. În mod sigur, convingerile noastre religioase, politice, culturale nu ne-au unit. De fapt, ne-au despărțit de prea multe ori, într-un mod tragic și uneori chiar fatal. Pe de altă parte, sentimentele sunt universale. Charles Dickens însuși a scris despre acest lucru cu mulți ani în urmă într-una dintre cărțile lui mai puțin cunoscute, intitulată (Rocco M., 20001, pp.138). În același context, emoțiile se manifestă printr-un comportament specific caracterizat de anumite expresii. Expresiile emoționale nu sunt izolate unele de altele, ci se corelează și se subordonează stărilor afective, dând naștere la ceea ce se numește *conduita emoțional expresivă*. De exemplu, conduita expresivă a tristeții (atârănarea brațelor, aplecarea capului, pleoapelor și colțul buzelor lăsate în jos, mișcări fără vigoare, ochii „stinși”, fața „pământie”) se deosebește de conduita expresivă a bucuriei (ținuta dreaptă, ochi deschiși, strălucitori, mobilitatea brațelor, în genere, a mușchilor etc.).

Trebuie reținut faptul că expresiile și conduitele emoționale se învață, se însușesc în timpul vieții, fie prin imitație, fie prin efort voluntar.

Că așa stau lucrurile ne este demonstrat de faptul că la orbii din naștere expresivitatea emoțională este foarte sărăcăcioasă, fața este crispată, puțin expresivă. Dacă și lor li se aplică o serie de procese speciale, li se vor putea forma unele conduite *expresiv-emoționale*.

Pe lângă capacitatea de învățare a expresiilor emoționale, persoana are și pe aceea de a le provoca și dirija voluntar, conștient, de a le simula și folosi convențional pentru a transmite o anumită stare afectivă, chiar dacă aceasta nu există. De aici posibilitatea apariției unor discrepanțe între trăirile afective și expresiile emoționale. Nu întotdeauna un actor trăiește efectiv stările emoționale pe care le exteriorizează.

Prin urmare, convenționalizarea socială a expresiilor și conduitelor emoționale, codificarea lor în obiceiuri, ritualuri tocmai în funcție de particularitățile contextului social în care se manifestă are o mare importanță deoarece facilitează comportarea individului așa cum trebuie sau așa cum i se solicită. Semnificativ este faptul că sub influența condițiilor sociale au apărut expresii emoționale noi, specific umane, cum ar fi zâmbetul cu diversele sale varietăți: binevoitor, ironic, condescendent, aprobativ, disprețuitor, răutăcios etc. (Zlate M., 2016, p. 176).

În același context, *expresiile emoționale* îndeplinesc roluri importante în comportamentul omului, dintre care mai semnificative sunt:

- *rol de comunicare* se face cunoscută în exterior starea afectivă trăită de o persoană pe care ea o dorește ca ceilalți s-o perceapă; citind expresiile emoționale imprimate pe chipul elevilor săi, profesorul își poate da seama dacă aceștia au înțeles sau nu; prin propriile sale expresii emoționale profesorul poate întări forța de sugestie a cunoștințelor.

- *rol de influențare a conduitei altora în vederea săvârșirii unor acte*: o persoană poate plânge pentru a impresiona, a obține mângâierea, acordul sau a ceea ce și-a propus; o alta manifestă temeri pentru a se asigura de ajutorul cuiva; în acest sens, vorbim de utilizarea socială a expresiilor emoționale cu scop, pentru a obține ceva. • *rol de autoreglare în vederea adaptării mai bune la situațiile cu care ne confruntăm*:

plângem în situații triste, râdem în cele vesele; comportamentul invers ar fi un exemplu tipic de dezadaptare expresiv-emoțională.

- *rol de contagiune* de a se transmite și de a trezi reacții similare și la alte persoane, de a da naștere la stări afective colective pozitive sau negative – prin aceasta întărindu-se forța lor de coeziune sau de dezbinare a membrilor grupurilor.

- *rol de accentuare sau de diminuare a însăși stării afective*, plângând ne putem „descărca”, elibera sau dimpotrivă, „încărca” afectiv (Zlate M., 2016, pp. 176).

În viața socială, unele expresii și conduite emoționale sunt întărite și valorificate, altele inhibate și respinse, având loc parcă un fel de „dresaj” în cultura noastră occidentală, de exemplu, plânsul este rezervat femeilor și refuzat bărbaților, în timp ce în alte culturi el este încurajat tocmai la bărbați.

În același context, R. Cerlat menționează că *stabilitatea emoțională* este o caracteristică funcțională, dinamică, integrativă a personalității, ce contribuie la realizarea optimală a obiectivelor în situații afectogene și ne permite să reacționăm flexibil, păstrându-ne echilibrul emoțional ”(Cerlat R., 2018). În această ordine de idei, *reglarea emoțiilor* este parte a procesului de generare a emoțiilor, arătând că emoțiile sunt totdeauna reglate în oarecare măsură, pentru că emoțiile și procesul de reglare a lor se petrec la același nivel cerebral și în același timp ” (Tîrca A., 2011).

Cercetătorii Eisenberg și Fabes consideră că nu există un consens unanim asupra definiției și conceptualizării procesului de reglare a emoțiilor. Acest lucru se explică prin greutatea de a deosebi procesul de generare a emoției de cel de reglare a ei, cât și prin natura complexă, multifacetată a acestui proces. Astfel, reglarea emoțională este reacția redirecționată, controlată, modulată și modificată pentru a permite persoanei să funcționeze adaptativ în situații emoționale. Prin urmare, traseul de dezvoltarea emoțională a persoanei are la bază *emoția, expresia emoțională, reglarea emoțională, stabilitate emoțională* ” (Vrabii V. 2021).

A interveni și a acționa în situații speciale implică să fii conștient de propriile percepții, înainte de orice acțiune. Pentru ca o intervenție să fie eficace trebuie parcurse următoarele etape: *observație, analiză și acțiune*.

Intervenția psihosocială în dezvoltarea emoțională va încerca să stimuleze copilul în dezvoltarea a trei dimensiuni: *a fi*, răspunzând nevoilor sale individuale de iubire, de recunoștință, de tandrețe, de securitate, de protecție. Fiecare stimulare pe această axă afectivă (necondiționată) contribuie la îmbogățirea încrederii și a stimei de sine. *a face*, răspunzând nevoilor sale sociale, legate de natura socială a fiecărui individ. Sunt nevoile de limite, de reguli,

de exigențe, de ordine, de autoritate etc. Fiecare stimulare pe axa normativă (condițională) contribuie la apariția competențelor sociale, cum ar fi interiorizarea legii, cooperarea cu celălalt, dobândirea unor abilități, capacitatea de a-și stăpâni frustrarea, învățarea unei meserii care cere niște calități. *a trăi*, răspunzând nevoilor sale existențiale, care sunt legate de nevoile de legitimare a unui proiect de viață, de înțelegere a sensului vieții, a rolului său în lume. Fiecare stimulare pe această axă a sensului (credință) contribuie la dezvoltarea sentimentului de apartenență la umanitate și responsabilitatea sa în transmiterea valorilor universale (Vrabii V. 2021, pp.28).

Prin urmare, toate aceste vor dezvolta copilul în direcțiile: *Am* = Reconstruirea relațiilor, a încrederii, al unui sentiment de apartenență. *Pot* = Priceperea unor activități, crearea unui spațiu sigur pentru recomandarea încrederii și competență în activități. *Sunt* = Întărirea spiritualității, a avea din nou speranță, succes, a da un sens celor întâmplate.

În același context, CASEL 2015 (*The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*) arată că existența în școală sau implementarea unui program SEL nu sunt suficiente pentru a garanta rezultate pozitive. Succesul unui program depinde de implementarea lui în condiții de calitate. În 1994 a fost introdusă pentru prima dată sintagma „învățare socioemoțională” ca un cadru conceptual pentru a adresa nevoile tinerilor. Programele din această categorie vizau cauzele unor probleme de comportament și în același timp sprijineau performanța școlară (Vrabii V. 2021, pp.28).

Greenberg (2003) arată că programele SEL pot obține rezultate atunci când sunt integrate în curriculumul școlar, elevii fiind implicați în activități atât la clasă cât și în afara acestora. Când există o largă implicare a elevilor, părinților, comunității în planificarea, implementarea și evaluarea programelor. În opinia acestui autor, în mod ideal, învățarea SEL planificată, continuă, sistematică, coordonată ar trebui să înceapă la grădiniță și să continue pe întreaga perioadă a liceului (Programe, citat 2.03.2023, pp. 370).

În același context, învățarea socială și emoțională *SEL* (*Social and Emotional Learning*), este definită de către CASEL (*the Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*) drept „procesul prin care copiii și adulții dobândesc și aplică în mod eficient cunoștințe, abilități și atitudini necesare pentru a înțelege și gestiona emoții, a stabili și îndeplini obiective pozitive, a simți și manifesta empatie față de ceilalți, a stabili și menține relații interpersonale pozitive și a lua decizii responsabile”.

CASEL propune organizarea abilităților SEL în cinci domenii:

1. **Auto-conștientizarea.** Abilitatea de a recunoaște cu exactitate emoțiile, gândurile și valorile personale și influența acestora asupra comportamentului. Identificarea emoțiilor. Percepția corectă de sine. Recunoașterea punctelor forte. Încrederea în sine. Autoeficacitatea.
2. **Managementul personal.** Abilitatea de a regla în mod eficient propriile emoții, gânduri și comportamente în diferite situații. Controlul impulsurilor. Gestionarea stresului. Autodisciplină. Automotivarea. Stabilirea obiectivelor. Abilități organizatorice.
3. **Conștientizarea socială.** Abilitatea de a înțelege punctele de vedere ale altor persoane, inclusiv ale persoanelor aparținând unor medii și culturi diferite. A avea o privire de ansamblu / în perspectivă. Empatie. Aprecierea diversității. Respect față de alții.

4. **Abilități de relaționare și comunicare.** Abilitatea de a stabili și menține relații sănătoase și satisfăcătoare cu diverse persoane și grupuri. Comunicarea. Angajarea socială. Construirea relațiilor. Lucrul în echipă.
5. **Luarea deciziilor.** Luarea unei decizii raționale / alegerea celor mai potrivite opțiuni prin analiza posibilelor rezultate și consecințe.

Cercetarea în domeniul implementării *programelor SEL* a evidențiat că cele mai eficiente strategii includ patru elemente reprezentate de *acronimul SAFE*: 1. *secvențialitate* – activități conectate și coordonate; 2. *învățare activă* – metode active de învățare pentru a-i sprijini pe elevi să dobândească noi abilități; 3. *focalizare* – componente clare care contribuie la dezvoltarea abilităților personale și sociale; 4. *explicit* – obiective care țintesc abilități sociale și emoționale (Durlak et al., 2011) (Programe, citat 2.03.2023, pp. 370).

Astfel, experiența de implementarea a programelor SEL în România poate fi o premisă constructivă, direcție facilitatoare de promovare a programelor și în Republica Moldova. Inspirați fiind de acestea, am propus spre realizare unele subiecte și în programele de formare continue a cadrelor didactice/manageriale.

Concluzii

În consecință, la ora actuală, aria învățării emoționale se dezvoltă pe baza cercetărilor în domeniu, respectiv al noilor teorii privind natura emoțiilor și a inteligenței în relație cu succesul și fericirea. Școala de astăzi tot mai mult repune accentele de la dimensiunile cognitive de educație/învățare spre cele afective. Astfel, conștientizăm rolul reglării afective a subiecților implicați în procesul educațional, deoarece componenta afectivă a personalității nu se epuizează în emoțiile de moment, dimpotrivă, ea are o consistență și durabilitatea în timp. În consecință, aria învățării emoționale se dezvoltă actualmente pe baza cercetărilor în domeniul respectiv, cel al noilor teorii privind natura emoțiilor și a inteligenței în relație cu succesul.

Provocările societății contemporane ne fac mai vulnerabili și dezechilibrați, astfel, pentru a menține stabilitatea emoțională se impune folosirea inteligentă a emoțiilor. Teoriile moderne despre inteligență s-au dezvoltat prin observarea faptului că persoana, de-a lungul vieții, este într-o permanentă dezvoltare. Prin urmare, schimbările din societate solicită o bună capacitate de adaptare a persoanei la mediu care se poate realiza doar dacă se înțelege rolul extraordinar pe care îl are dezvoltarea și reglarea emoțională (Vrabii V. 2021, pp.75).

În acest sens, reglarea emoțională este la fel de importantă ca și igiena fizică și cea personală. Este primordial să-i învățăm pe copii să-și înțeleagă și gestioneze emoțiile și reacțiile: oricare ar fi emoțiile, ele sunt normale și folositoare; ele sunt temporare. În același context, copilului nu trebuie să-i fie rușine sau teamă de emoțiile personale, deoarece lucrurile se vor schimba, ei le vor putea depăși, dacă vor fi hotărâți să facă aceasta. În final, e bine să înțelegem că toate emoțiile se transformă cu timpul, asta e natura lor. E foarte important să avem răbdare înainte de a acționa. Intensitatea emoțională se diminuează cu timpul, nu acționăm în grabă (Vrabii V. 2021, pp.75).

Intervenția psihosocială eficace va forma/dezvolta la copii comportamente adecvate situațiilor de dezechilibru emoțional. Astfel, educația emoțională realizată pe tot parcursul vieții este o premisă eficace în dezvoltarea personalității. **Bibliografie**

1. Bâlci, V. *Educația lingvistică: pedagogie a curajului. Studii de analiză și sinteză*. Chișinău: Institutul de Științe ale educației (Tipogr. „Print-Caro”), 2019. 136 p. ISBN 978-9975-48-165-6.
2. Cerlat, R. *Stabilitatea emoțională a cadrelor didactice: modalități de optimizare*. Ghid metodologic.

- Chișinău: Institutul de Științe ale Educației (Editura „Lyceum”), 2018. 96 p. ISBN 978-9975-48-129-8.
3. *Emoție*. [citată 20.03.2023]. Disponibil: <https://ro.wikipedia.org/wiki/Emo%C8%9Bie3>
 4. Paniș, A.; Vrabii, V. Reglarea afectivă a cadrului didactic: premise și oportunități. În: *Orientări creative în învățământul și cercetarea românească la 30 de ani de la Revoluție. O privire intra, pluri și transdisciplinară*. Materialele Conferinței Internaționale, 20 decembrie. Bacău: Universitatea „George Bacovia”, 2019, pp. 39-44. Vol. 1. ISBN 978-973-0 30978-2.
 5. *Programe și activități de consiliere pentru dezvoltarea competențelor socio-emoționale ale elevilor*. Ghid pentru profesorii consilierii școlari. Volumul III. București, 2020. [citată 02.03.2023]. Disponibil: http://educatiaccontinua.edu.ro/upload/Ghid%20consilieri%20scolari%20Invatamant%20Diceal%20_%20vol%20III.pdf
 6. Roco, M. *Creativitate și inteligența emoțională*. Iași: Editura Polirom, 2001. 248 p. ISBN 978-683654-1.
 7. Tîrcă, A. *Management educațional. Inovație și performanță în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din mediul urban*. Modulul 7. București, 2011.
 8. Vrabii, V. Reglarea afectivă în procesul educațional. Chișinău; IȘE, 2021. 79 p. ISBN 978-9975-56975-0.
 9. Zlate, M. *Fundamentele psihologiei*. Iași: Editura „Polirom”, 2016. 336 p. ISBN 978-9734615209.

PARTICULARITĂȚILE DEZVOLTĂRII RELAȚIONALE LA ADOLESCENȚI ÎN CONTEXTUL PROVOCĂRILOR SOCIETALE

Emilia Furdui, cercetător științific, Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic, în cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, Republica Moldova, ORCID ID: 0000-0001-6097-8682, Adresă e-mail: emilia.furdui@mail.ru

Lucrarea a fost elaborată în cadrul proiectului *Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane*. **Cifru:** 20.80009.1606.10.

Rezumat

Prin această lucrare, ne-am propus să evidențiem care sunt implicațiile în domeniul dezvoltării competenței relaționale a adolescenților și al adaptării acestora la noile cerințe pe care le-au adus schimbările societale contemporane din ultimul timp. Problematika este una complexă și implică mai multe perspective de abordare: psihologică, sociologică, culturală etc. Perspectiva asupra căreia ne-am oprit în prezenta lucrare implică o dimensiune aflată la interfața dintre psihologie și sociologie axată pe progresele comunicării științifice, conținuturilor specifice acțiunii de învățare sistematică, cultura comunicării, relaționării în mediul școlar etc.

Cuvinte-cheie: *provocări societale, învățământ liceal, adolescent, competența de relaționare, particularități psihologice, personalitate*

The particularities of relationship development in adolescents in the context of societal challenges

Abstract. *Through this work, we aimed to highlight what are the implications in the field of developing the relational competence of adolescents and their adaptation to the new requirements brought by recent societal changes. The issue is complex and involves several approaches: psychological, sociological, cultural, etc. The perspective we focused on in this paper involves a dimension located at the interface between psychology and sociology focused on the progress of scientific communication, the specific contents of systematic learning action, the culture of communication in the school environment, etc.*

Keywords: *societal challenges, high school education, adolescent, relational competence, psychological peculiarities, personality*

Introducere

Este cert faptul, că globalizarea și dinamica socială a ultimelor două decenii au adus în societatea contemporană o serie de provocări care produc schimbări importante de perspectivă în toate domeniile inclusiv și cel al educației. Un rol decisiv în demararea acestor schimbări privind cunoașterea educațională și conținuturile învățării au avut cei patru piloni ai dezvoltării sistemelor de educație, evidențiați de *J. Delors* în Raportul pentru UNESCO, care orientează spre o învățare centrată pe următoarele direcții: *a învăța să știi/să cunoști, să faci, să muncești împreună cu alții și a învăța să fi*, la care *Shaeffer* și colaboratorii au mai adăugat – *a învăța să te transformi pe tine și să schimbi societatea*. Anume aceste direcții de dezvoltare au remodelat evoluțiile procesului educațional, reorientând învățarea spre o instruire mai funcțională centrată pe formarea competențelor de bază considerate ca valori relevante de care au nevoie elevii pentru a activa cu succes în societatea actuală.

În context, prevederile prezentate în art. 11 (2) al Codului Educației al Republicii Moldova [2] plasează capacitatea de comunicare, relaționare și colaborare printre cele nouă competențe-cheie ca finalitate a educației. Cadrul de referință al Curriculumului Național [3] de asemenea, se referă la competențe de comunicare, relaționare, de dezvoltare personală, socială, de a învăța să înveți care, la rândul lor presupun activități constructive cu ceilalți, pentru a face față incertitudinilor și complexității și a susține propria bunăstare psihică și emoțională într-un context incluziv și stimulat [7].

Totuși, pentru învățământul general din Republica Moldova un obiectiv major îl constituie astăzi atât achiziționarea competențelor-cheie cât și integrarea psihosocială identificată prin parteneriatul dintre școală și familie, relațiile cu semenii, prietenii, persoane de sex opus etc.

Integrarea adolescenților în aceste valori a fost dintotdeauna o componentă principală a educației, un suport indispensabil învățământului, care contribuie la formarea concepției despre învățare, schimbare și dezvoltare. Din aceste perspective, valorificarea sferei relaționale în procesul de integrare psihosocială a adolescenților nu poate fi realizată fără explorarea indicatorilor relațional-valorici, precum: adaptarea și integrarea în mediul școlar, perceperea pozitivă și stabilirea relațiilor interpersonale eficiente, perfecționarea nivelului de comunicare. Așadar, adolescența fiind o perioadă de maximă dezvoltare cognitivă, socială și emoțională poate fi chiar mai superioară celei pe care o au adulții, deciziile lor însă, alteori, par să nu fie cele mai echilibrate. În încercarea de a se defini pe sine și, în același timp, de a redefini relațiile lor cu cei din jur, adolescenții sunt preocupați să găsească răspunsul la câteva întrebări majore: *Cine sunt eu?; Sunt o persoană competentă?; Sunt important?; Sunt iubit? Și, mai ales, Sunt demn de a fi iubit? etc.*

Și aici, venim cu rezultatele unui studiu realizat de către specialiștii psihologi din România, pe un grup de adolescenți din clasele X – XI (44 la număr) din cadrul Liceului Pedagogic „*Spiru C. Haret*”, județul Buzău. Respectiv, pentru conturarea unei imagini de sine cât mai reale a adolescenților, metodele utilizate au fost: focus-grup pe tema „*Imaginea de sine*“, un checklist elaborat de profesorul Octavian Patrașcu: „*Management personal*“, concluzionând cu completarea la final de către respondenți a „*Stelutei personale*”.

Conform rezultatelor obținute 70% dintre elevii chestionați au o imagine de sine pozitivă, însă pot fi ușor influențați și-i percep eronat pe cei din jur; 20% dintre subiecți au o imagine de

sine negativă și sunt mai rezervați în relațiile cu ceilalți membri ai grupului; 10% nu au reușit încă să-și definească complet propria imagine de sine. Totodată, 90% dintre elevi consideră că imaginea de sine are un rol fundamental în crearea și menținerea relațiilor dintr-un grup iar 10% au susținut ideea că grupul nu influențează imaginea de sine a unui individ. Așadar, conform studiului realizat se confirmă ipoteza propusă inițial: „dacă imaginea de sine la adolescenți este pozitivă, atunci și relațiile dintre aceștea sunt echilibrate, armonioase și eficiente” [11].

În continuare ne vom referi la **principalele sarcini ale dezvoltării relaționale în adolescență**. În opinia psihologilor în special acestea pot fi:

- **dezvoltarea de noi relații sociale**, mai mature, bazate pe intimitate, încredere și respect față de alte persoane;
- stabilirea independenței emoționale în relație cu părinții și acordarea a unui nou statut copilului în cadrul familiei;
- dezvoltarea unui sistem de valori propriu care să ghideze comportamentul adolescentului în diferite contexte și situații;
- dezvoltarea unui comportament social responsabil dincolo de contextul familiei de origine etc.

Perioada adolescenței este reprezentată și de anumite particularități psihologice, care pornesc de la manifestări comportamentale la aspecte referitoare la formarea caracterului, componenței relaționale, dezvoltarea personalității care, deseori este influențată de relațiile cu societatea și schimbările caracteristice ei; distanțarea adolescenților de părinți – determinată de dorința de a fi independent, de sine stătător; dezvoltarea conștiinței de sine, particularitate care se poate contura în trei maniere: pozitivă, negativă, incertă (criza de identitate); influența și importanța relaționării cu grupul de semenii – particularitate necesară unei personalități în devenire care contribuie la consolidarea deprinderilor de interacțiune psihosocială, formează la elevi anumite deprinderi de influență reciprocă, reprezintă un anumit tip al contactului emoțional. Aceste sentimente îl ajută pe adolescent, să-și manifeste individualitatea, originalitatea, să obțină recunoașterea valorii personale, consolidându-și respectul de sine, cât și să-și formeze un anumit nivel de încredere în capacitățile proprii.

Totodată, acest proces de maturizare reprezintă atât o detașare, cât și o apropiere de lumea adulților. Comunicarea cu adulții generează un șir de divergențe cum ar fi:

- problema relațiilor dintre generații;
- diferența de înțelegere a valorilor;
- contradicțiile dintre așteptările adolescenților și cele ale părinților;
- necesitatea de afirmare și autorealizare,
- simțul respectului de sine pentru a se detașa de tutela părintească; □ independența și libertatea personală ș.a.

Și aici, este deosebit de important ca părinții, să adopte stilul corect de comportare în relațiile cu copiii lor. Savantul american *D. Baumrind* (1991) evidențiază trei stiluri de comportare a părinților în relațiile cu adolescenții: cu autoritate; autoritară; liberală.

În final, toate aceste tipuri de comportamente pot contribui pe de o parte la dezvoltarea unei atitudini normale și raționale a adolescenților, pe de altă parte aceștea, pot fi dependenți și agitați în prezența persoanelor cu autoritate sau pot neglija normele și regulile de comportare, comunicare, relaționare [1,8].

În context, cercetătoarea *Dolinschi C.*, (2020) a realizat un studiu științific pentru a determina viziunile părinților referitor la problemele cu care se confruntă în procesul relațional cu copilul adolescent. Astfel, 70% părinți au indicat că dețin poziția centrală la acest capitol și întâmpină obstacole în relația sa cu copilul rar sau deloc. O resursă valoroasă pentru o bună relaționare în familie reprezintă petrecerea timpului calitativ cu copiii. Deși, 64% dintre intervievați au remarcat că acordă zilnic câteva ore pentru comunicare, s-au regăsit și alte poziții cum ar fi: zilnic, câteva minute – 13%; doar atunci când mă solicită – 8%. În ce privește barierele cele mai evidente cu care se confruntă respondenții în interacțiunile cu copiii lor sunt: emotivitate crescută – 55%; încăpăținare – 45%; rușinea – 26% și agresivitatea – 24%. Totodată, 72% părinți consideră că la vârsta preadolescenței și adolescenței, copiii treptat se distanțează de familie și se reorientează la grupul de semeni, pe când 51% recunosc că manifestă un comortament autoritar. Iar pentru 57% dintre participanți comunicarea ineficientă se datorează dezvoltării scăzute a abilităților relaționale și cunoașterea insuficientă a specificului vârstei adolescente [5].

Dacă e să ne referim la implicarea psihologilor școlari în cercetarea particularităților relaționării elevilor în societatea contemporană, cu o abordare sistemică orientată spre optimizarea și asigurarea progresivă a personalității acestora vine *Regulamentul cu privire la organizarea și desfășurarea activității psihologului în instituțiile de învățământ general din Republica Moldova* (aprobat la ședința Consiliului de Administrație a DGECTS nr.8/1 din 20.06.2018) și *Reperete metodologice privind activitatea psihologului în instituțiile de învățământ general* (Ordinul MECC nr. 02 din 02.01.2018) [9,10].

În cadrul unui demers experimental realizat de către cercetătorii Institutului de Științe ale Educației (Sectorul Psihologie, 2021) asupra unui grup de psihologi din țară au fost evidențiate cele mai frecvente probleme cu care se adresează adolescenții la specialist. Astfel, 34,3% psihologi se confruntă cu probleme de comunicare a adolescenților cu colegii de clasă; 32,8% cu cadrele didactice; 28,4% cu părinții și 31,3% cu reprezentanții sexului opus. Subiecți ai studiului efectuat au fost și cadrele didactice din sistemul de învățământ general (37 persoane). Aceștea, la rândul lor au menționat că, probleme de relaționare cu actorii educaționali au fost înregistrate la 43,2% adolescenți; cu părinții – 32,4%; cu semenii – 29,7%; cu reprezentanții sexului opus – 51,3% dintre adolescenți.

Totodată, 32,4% cadre didactice au relatat că adolescenții cu probleme de relaționare se adresează la psiholog periodic, 13,5% - frecvent, 10,8% - la necesitate, 2,7% - foarte frecvent. În viziunea a 29,7% cadre didactice părinții adolescenților solicită asistență psihologică periodic, 18,9% - la necesitate, 13,5% - foarte rar iar 10,8% respondenți accentuează solicitarea frecventă a psihologului școlar de către părinți. Pentru a eficientiza corelația cu psihologul referitor la adolescenții cu probleme relaționale, cadrele didactice chestionate au evidențiat următoarele opinii: implicarea părinților – 27%, lucrul în echipă – 24,3%, încrederea elevilor – 21,6%, unitate de psiholog în școală – 10,8%, consultații mai multe de la psiholog – 8,1%, aceasta este treaba psihologului consideră 8,1% respondenți [6].

Cu certitudine, cultura comunicării, relaționării în mediul școlar este în măsură să le confere tuturor elevilor, indiferent de vârstă, multiple posibilități de facilitare a integrării psihosociale și să aplice diverse metode de comunicare în structurile ei procesuale.

Din perspectiva autorului *I. Cerghit*, acest proces nu presupune numai un raport bilateral profesor – elev, elev – elev, urmărind o reacție inversă, care identifică flexibilitatea rolurilor, o

interacțiune și nu doar o transmitere de mesaje, dar ține și de conținutul cognitiv, valorile socioculturale, trăirile afective, în scopul de a stabili relații eficiente de învățare și dezvoltare.

Astfel, elevii adolescenți pentru a-și găsi locul în lumea instituției școlare extinse, cu toate structurile și regulile sale, trebuie să învețe și cum să construiască relații în comunitate împreună cu grupuri și indivizi diverși. Ei trebuie să învețe „*cum să se adapteze unul la altul, cum să pună în aplicare propriile idei într-un mod corespunzător, să fie capabili să gestioneze dezamăgirile și constrângerile*”.

În viziunea lui *D. Goleman* [1,8] elementele pe care fiecare adolescent ar trebui să le învețe și să le exerseze se axează pe următoarele dimensiuni:

- capacitatea de administrare a relațiilor interpersonale – *leadership* inspirational și dirijarea lor;
- rezolvarea conflictelor și negocierea neînțelegerilor;
- deschidere (asertiv, pozitiv) și abilitate în comunicare, relaționare; □ cooperare, colaborare;
- manifestarea democrației în procesul interacțiunii cu alți subiecți;
- competență și aptitudini prosoziale; □ autocontrol, empatie etc.

Dacă e să ne referim tendințelor teoriei dezvoltării psihosociale a lui *E. Erickson*, stadiul de dezvoltare la vârsta adolescentă (14-19 ani) este identitatea de sine versus confuzia de rol.

Specificul prioritar al acestei categorii de vârstă se exprimă prin: abilități de relaționare/interacțiune/comunicare; abilități de gestionare/planificare a timpului; abilitatea de dezvoltare a autonomiei/independenței; abilitatea de a se percepe ca o persoană consecventă, cu o identitate personală; abilități psihosociale; abilități practice; abilități de luare a deciziilor etc. [12].

Accentuarea acestor momente le poate asigura adolescenților nu numai integrarea cu succes în mediul școlar, clasa de elevi, grupul de prieteni, familie ci și o mai bună adaptare la realitățile cotidiene. În același timp, practica educațională, indică faptul, că astăzi este momentul să accentuăm o realitate cuprinzătoare a domeniului psihocomportamental și anume meritul școlar - ca inerență a unui domeniu instituționalizat *de novo*.

În acest sens, cercetătoarea *T. Callo*, menționează că în condițiile școlii formarea și dezvoltarea identității adolescentului este un principiu de merit, pentru că dezvăluie modul în care acesta reușește să interacționeze cu cei din jur, pentru a fi recunoscut ca persoană și pentru a se încadra în societate. Astfel, meritul, în calitatea sa de fenomen al realității, trebuie promovată în școală prin contribuția pe care o are în formarea personalității elevului în aspect relațional, prin interacțiunea cu ceilalți, rațional, prin capacitatea de comprehensiune, volițional, capabil de alegere liberă a faptelor, emotional, prin distingerea valorilor cognitive.

O consecință epistemologică importantă în aprecierea meritului este dezvoltarea dimensiunii relaționale și personale al adolescentului prin *demnitate, raționalitate, onestitate, conștiinciozitate, inteligență* etc. Ca atare, un merit are o semnificație numai dacă este perceput (apreciat) în interiorul unui sistem. În mod normal, individul, recunoaște existența meritului în aspect psihocomportamental folosind inteligența pentru a se determina în relațiile cu sine și cu ceilalți. De aici rezultă că în sistemul educațional, elevul trebuie să creadă și să conștientizeze meritul său personal la nivelul realității psihoeducționale, ca reprezentare adecvată a personalității sale [4].

La rândul său, autoarea *N. Rathvon* (1996) identifică o serie de particularități psihocomportamentale critice privind elevii din clasele de liceu în context școlar cum ar fi:

- interpretează sugestiile, observațiile celor din jur ca și critici;
- stabilește relații de prietenie cu colegii care au rezultate școlare nesatisfăcătoare și comunică cu ei mai des decât cu ceilalți colegi;
- exprimă o sensibilitate exagerată față de propriile sentimente dar îi lipsește empatia pentru sentimentele altora;
- își ascund retrăirile cu privire la nevoile sale comunicative, relaționale cu cadrele didactice, semenii, familia;
- deseori sunt incapabili să-și organizeze timpul și să-l facă atractiv pentru sine;
- nu consideră drept necesară implicarea părinților în abordarea problemelor de învățare, relaționare etc.

Din perspectiva *Curriculumului Național* (2019), *Codului Educației al Republicii Moldova* [2,3], procesul de învățare la ciclul liceal se caracterizează prin dinamism și interacțiune permanentă și continuă a componentelor constitutive. Cele mai fundamentale aspecte menționate fiind:

- profesionalizarea cadrelor didactice, specialiștilor în domeniu, psihologilor școlari în raport cu necesitățile și solicitările de intervenție la nivel instituțional;
- adaptarea elevilor la un nou mediu de învățare corespunzător ansamblului de norme ale instituției școlare;
- promovarea unui mediu de învățare eficient, ce stimulează starea de bine în rândul elevilor și profesorilor prin comportare, comunicare, relaționare, socializare;
- realizarea unui echilibru între capacitățile, aspirațiile și dorințele elevului cu cerințele și oportunitățile instituției.

Evident, că fundamentarea teoretică a procesului psihoeucațional se întemeiază pe cunoașterea profundă de către psihologi a trăsăturilor și particularităților individuale manifestate de către elevi, a conținuturilor, criteriilor psihopedagogice, metodelor și tehnicilor identificate în programele de asigurare a activității psihologice. Astfel, în vederea dezvoltării competențelor necesare, în spiritul eficienței activităților pentru *prevenție, evaluare și intervenție psihologică* în învățământul liceal pe segmentul relațional, devine necesară respectarea anumitor condiții psihopedagogice și anume:

- interacțiunea reciprocă psiholog – elev (elevii să se simtă respectați, valorizați și utili, siguri dar provocați);
- atitudinea psihoemoțională - parte componentă a personalității umane, care are ca scop activizarea și optimizarea procesului de învățare/comunicare/relaționare;
- mediu psihologic pozitiv (asigurarea unui climat relațional încurajator pentru toți elevii, care reprezintă *colegialitate, familiaritate, susținere, autoritate, restrictivitate ș.a.*);
- adaptarea activității psihologice la particularitățile de învățare și dezvoltare psihosocială a adolescentului;
- stimularea motivațională permanentă;
- aplicarea unor norme și legități psihologice care facilitează calitatea sistemului de măsuri enunțate.

Astfel, chiar de la începutul ciclului liceal pot fi realizate evaluarea particularităților psihocomportamentale ale elevilor, în scopul determinării vulnerabilității pentru problemele de relaționare, care poate lua forma unui *screening* de diagnoză ca bază pentru intervențiile psihologice următoare. În acest sens, se impune elaborarea anumitor măsuri psihopedagogice care să contribuie la diminuarea și ajustarea problemelor pe acest segment.

În concluzie, considerăm că în cadrul unei realități aflate în continuă schimbare, dezvoltarea competenței de relaționare la adolescenți prin asigurarea activităților psihologice, reprezintă nu numai o posibilitate reală de interacțiune, dar și o oportunitate relevantă de a le forma deprinderi de gândire critică, spirit de echipă, rezolvarea conflictelor etc. Este vital, să le oferim tinerilor o psihoeducație corespunzătoare pentru a-i ajuta să delimiteze necesitățile și aspirațiile personale, limitele dintre sine și ceilalți, să învețe să facă față cerințelor și provocărilor, pentru că acestea sunt competențe cheie și condiții obligatorii pentru o viață împlinită ca adult. În funcție de resursele personalității lor, adolescenții în mod diferit vor contribui la asigurarea unui nivel optim de relaționare și succes intrafamiliar și intrasocial. **Bibliografie**

1. Adams G., Berzonsky M. Psihologia adolescenței. Iași: Polirom, 2009. 701p. BarCod:9789734613038.
2. Codul Educației al Republicii Moldova Nr.152 din 17 iulie 2014.
3. Curriculumul Național (Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018).
4. Callo, T. Teoria parlagiană a meritului: axiome pentru educație. În: *Educația de calitate în contextual provocărilor societale: Materialele Conferinței Științifice cu participare Internațională*, 21 octombrie 2022, MEC, ICITT, UPS „I. Creangă”, Chișinău, 2022. ISBN978-9975-46-638-7.
5. Dolinschi C. Bariere de comunicare în relația părinte-preadolescent. În: *Educația: factor primordial în dezvoltarea societății*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, IȘE, 2020, ISBN 978-9975-48178-6.
6. Furdui E. Dezvoltarea sferei relaționalele elevilor în instituțiile de învățământ general – aspecte practice. În: *Cercetări privind asigurarea activității psihologice în sistemul de învățământ general din Republica Moldova*. Monografie colectivă. Chișinău, 2021. ISBN 978-9975-152-16-7.
7. Hadîrcă M. Provocările societale, noile tendințe în educație și impactul lor asupra învățării. În: *Educația: factor primordial în dezvoltarea societății*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, IȘE, 2020, ISBN 978-9975-48-178-6.
8. Mocanu V., Tarnovschi A., Dolinschi C. Psihologia vârstelor. Suport de curs pentru studenți (Ciclul I, licență, pentru alte programe de studii) CEP USM, 2020. – 159 p. ISBN 978-9975-152-35-8.
9. Regulamentul cu privire la organizarea și desfășurarea activității psihologului în instituțiile de învățământ general din Republica Moldova (aprobat la ședința Consiliului de Administrație a DGECTS nr.8/1 din 20.06.2018).
10. Repere metodologice privind activitatea psihologului în instituțiile de învățământ general. Ordinul MECC nr. 02 din 02.01.2018 [Accesat 09.01.23]. Disponibil:https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_nr.02_din_02.01.2018_0.pdf.
11. Rolul imaginii de sine in relatiile dintre adolescenti. [Accesat 10.03.23]. Disponibil: [rasfoiesc.com](https://www.rasfoiesc.com) [tps://www.rasfoiesc.com](https://www.rasfoiesc.com) > ...
12. Sanduleac, S., Vârlan, M., et.all. În: Aspecte psihosociale ale securității psihologice și manifestările ei în plan social la copii. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 29 octombrie 2021, „Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, 260 p. ISBN 978-9975-46-564-9.

ROLUL PSIHOLOGULUI ÎN GESTIONAREA SITUAȚIILOR DE CONFLICT ÎN INSTITUȚIA DE ÎNVĂȚĂMÂNT GENERAL

Rezumat

Lucrarea de față prezintă o sinteză a activității psihologului școlar privind gestionarea situațiilor de conflict în instituțiile de învățământ general, având ca obiectiv general reducerea incidenței manifestărilor acestora. Deși misiunea instituției de învățământ presupune asigurarea unui mediu educațional prietenos, securizat fizic și afectiv, care să contribuie la bunăstarea și dezvoltarea armonioasă a tuturor elevilor, astăzi tot mai frecvent asistăm la situații de tensiune și conflicte în rândul elevilor, nemulțumiri din partea părinților privind organizarea procesului educațional și epuizarea profesională a cadrelor didactice, care influențează auto-eficacitatea în activitățile școlare. Drept urmare, acțiunile privind soluționarea conflictului trebuie realizate complex, continuu prin implicarea tuturor actorilor educaționali (directorul instituției, directorul adjunct, coordonatorul ANET, psihologul școlar, diriginte, familia copilului), având în vedere consecințele nocive și implicațiile pe care le generează acest fenomen pe termen lung în societate.

Cuvinte-cheie: *conflict, intervenție psihologică, managementul conflictului, școală prietenoasă copilului.*

Calitatea sistemului educațional este influențată atât de factori externi precum: mediul socio-familial și economic de proveniență al elevului, nivelul de educație și ocupația părinților, cât și de factori care țin exclusiv de școală: cadre didactice și de conducere, cadre non-didactic, condiții de învățare, stil de predare, tip de instituție frecventat. În mod inevitabil, școala ar trebui să fie un loc sigur care facilitează crearea mediului de învățare favorabil, prietenos și dezvoltativ, în interesul superior al elevilor asigurând bunăstarea fizică și emoțională a tuturor copiilor, în baza Codului Educației al Republicii Moldova, Principiilor Convenției ONU cu privire la Drepturile Copilului și în corespundere cu Standardele de calitate pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general din perspectiva școlii prietenoase copilului, ordinul ME nr. 970 din 11.10.2013 [5].

Ținând cont de incidența și prevalența tot mai crescută a situațiilor de conflict în mediul educațional, fiind adesea alimentate de percepțiile diferite la nivel de atitudini, convingeri, perspective, experiențe, priorități, stiluri de viață distincte, interese, acestea adesea generează tensiuni și afectează buna organizare a demersului educațional. În general, conflictul este un proces care apare între două sau mai multe persoane (grupuri, instituții), atunci când au puncte de vedere diferite, scopuri, nevoi și valori distincte și se luptă pe resurse limitate, care ar putea fi folosite pentru a soluționa problemele cu care se confruntă. Fiind considerată o importantă problemă socială și individuală, acest fenomen necesită, pe lângă o abordare teoretică, și o serie de cercetări empirice realizate pe elevi, părinți și cadre didactice din instituții de învățământ în vederea prevenirii sau reducerii frecvenței și intensității acestuia.

În modelul interacțiunilor umane, un „conflict” presupune lupte și confruntări între două sau mai multe persoane atunci când comportamentele lor afectează satisfacerea nevoilor uneia dintre ele sau atunci când valorile lor nu sunt comune.

În accepțiunea lui J. Burto conflictul este definit „o relație în care fiecare percepe scopurile, valorile, interesele și conduita celeilalte părți ca antipodice celor proprii” [4,6]. Potrivit lui B. Mayer (2000), conflictul este un fenomen psihosocial tridimensional, care implică

o componentă cognitivă (gândirea), afectivă (emoțiile și sentimentele) și comportamentală (acțiunea, inclusiv comunicarea) [4,6].

În viziunea lui M. Deutsch (1986) există diferențe dintre conflict și competiție. Deși de cele mai multe ori competiția produce conflict, nu orice competiție este un conflict. În acest sens, conflictul este o incompatibilitate a scopurilor, astfel încât atingerea obiectivului de către unul dintre cei implicați atrage după sine reducerea șanselor celuilalt de a-și atinge scopul [4].

Pornind de la ideea că orice conflict se iscă de la o problemă, care este o experiență subiectivă și nu are în mod necesar o bază obiectivă, creează la participanți comportamente de conflict, extrem de complexe, pe care Van de Vliert le numește „comportamentul conflictual conglomerat”, comportamente orientate spre un rezultat [4]. De regulă, amploarea sau intensitatea unui conflict poate varia: spre exemplu, un conflict se reduce când dezacordul se diminuează, dar se extinde când dezacordul crește. Este cunoscut faptul, că în situațiile de conflict oamenii reacționează diferit (abandon, evitare, renunțare, confruntare, retragere, reprimare, acomodare, compromis etc.). Ascultarea activă, exprimarea asertivă, echilibru al puterilor, stimularea stimei de sine a partenerului, complianța, prețuirea relației, competența, recompensa, persuasiunea, autoritatea formală, caracteristicile personale, optimizează comunicarea și facilitează procesul de rezolvare a conflictului și reducerea a efectelor acestuia.

Referindu-ne la conflictele care se pot declanșa în instituțiile de învățământ general, cercetările realizate scot în evidență următoarele tipuri de conflicte [4]:

- *conflicte între elevi*: atmosfera competitivă, de intoleranță, abilități comunicative scăzute, exprimarea deficitară a emoțiilor, absența deprinderilor de rezolvare a conflictelor, bullying, violență fizică și psihologică, utilizarea greșită a puterii de către cadru didactic;
- *conflicte între cadre didactice și elevi*: lipsa regulilor organizatorice sau a discutării acestora, lipsa consecințelor pentru încălcarea regulilor, sancțiuni exagerate, neînțelegerea de către elev a motivului pentru care a fost sancționat, umilirea, aprecierea inechitabilă a elevilor, compararea și etichetarea elevilor;
- *conflicte între cadre didactice și părinți*: comunicarea defectuoasă, numărul mic de contacte pe parcursul anului școlar, prejudecățile părinților bazate pe experiențele lor anterioare, aprecierea subiectivă a copilului, violență fizică și psihologică, privarea de dreptul la educație de calitate, marginalizare, excludere, discriminare;
- *conflicte între părinți-părinți*: intoleranța față de ideile diferite, lipsa unor soluții concrete în abordarea comportamentelor disruptive ale elevilor, discuțiile în diferite contexte, refuzul de încadrarea a unui copil cu cerințe educaționale speciale și/sau dizabilități în clasă.

Sintetizând cele menționate, putem susține că principalele cauze ale conflictelor în școală sunt competiția, intoleranța, comunicarea slabă și utilizarea/exprimarea defectuoasă a emoțiilor. Deosebit de important este analiza personală realizată în ultima perioadă privind gestionarea cazurilor de conflict în mediul educațional, fapt care permite să constatăm curențe la nivel de instituția de învățământ în managementul situațiilor de conflict, informarea și comunicarea eficientă cu toți actorii educaționali, părinții referitor la organizarea procesului educațional, crearea unor medii prietenoase de învățare și dezvoltare pentru copii, atât la nivel individual, cât și grup de copii, realizarea acțiunilor prompte și concrete privind prevenirea și eliminarea violenței față de copii, discriminării și marginalizării. Prin urmare, un management eficient al conflictelor va fi orientat pe fortificarea abilităților de comunicare interpersonală,

dezvoltarea toleranței și a competențelor socio-emoționale, crearea unui climat educațional care să asigure satisfacerea necesității de securitate afectivă pentru toți elevii și prevenirea eventualelor situațiilor de conflict.

Un rol aparte în prevenirea și aplanarea cazurilor de conflict în mediul educațional îi revine psihologului școlar, care potrivit Codului Educației al Republicii Moldova, nr.152 din 17 iulie 2014, art. 53 (3), 71 (2), se înscrie în categoria de personal didactic (în educația timpurie, în învățământul primar, gimnazial și liceal, în învățământul special) [1]. În acest sens, activitatea psihologului școlar constituie un set de acțiuni complexe și sistematice orientate spre asigurarea dezvoltării psihice și progresive a personalității copilului. De menționat, că activitatea psihologului școlar este reglementată prin Reperetele metodologice privind activitatea psihologului în instituțiile de învățământ general, aprobate prin ordinul MECC nr. 02 din 02 ianuarie 2018 [3]. Conform prevederilor acestui document psihologul școlar este specialistul care are atribuția să asigure coerență și profesionalism în prevenirea conflictelor în mediul educațional, identificarea și intervenția psihologică în vederea aplanării constructive a acestora, facilitând starea de bine a tuturor actorilor educaționali: copii, cadre didactice și cadre de conducere, părinți/reprezentanți legali.

În vederea asigurării unui demers profesionist, psihologii organizează activități de psihoprofilaxie/prevenție, psihodiagnostic și evaluare; consiliere psihologică și activități de dezvoltare personală, domenii care necesită multă dedicație, competențe comunicative, aplicative, analitice, organizatorice și specifice. Prin urmare, rolul psihologului școlar este să analizeze/examineze problemele specifice mediului școlar; să explice și promoveze înțelegerea procesului de dezvoltare a copilului și a relațiilor dintre acest proces, comportament și învățare; să selecteze, adapteze și aplice instrumente de evaluare pentru determinarea necesităților elevilor; să elaboreze și să implementeze programe individualizate/de grup cu caracter preventiv și/sau de intervenție și să ofere consiliere psihologică în domeniul educațional.

Specialistul psiholog desfășoară activități cu elevii individual și în grup și aplică diferite strategii de lucru pentru a răspunde nevoilor elevilor și pentru a îmbunătăți sistemul de servicii la nivel școlar. Totodată, una din atribuțiile psihologului școlar presupune elaborarea recomandărilor pentru copii, familiilor acestora și cadrelor didactice privind oportunitatea dezvoltării competențelor și/sau soluționarea de conflicte. În îndeplinirea atribuțiilor, psihologul realizează activități în interesul superior al copilului, axându-se pe copil-problemăresurse-rezultate, manifestând corectitudine, informare adecvată, cooperare și colaborare, confidențialitate, creativitate și inițiativă, reducerea vulnerabilității, dependenței și marginalizării copilului.

Totodată, pentru prevenirea situațiilor de conflict în mediul educațional se recomandă realizarea câtorva direcții de acțiune, printre care: cunoașterea și respectarea actelor normative care reglementează acțiunile și responsabilitățile tuturor participanților la procesul educațional în domeniul protecției copilului în instituția de învățământ; cunoașterea elevilor în vederea prevenirii comportamentelor indezirabile, determinării nevoilor de dezvoltare și obținerea rezultatelor academice; cunoașterea familiei copilului, particularităților mediului familial (condiții de trai, ocupația părinților, relațiile intrafamiliale, atitudinea părinților în raport cu creșterea și educația copilului); identificarea așteptărilor părinților privind înscrierea copilului în școală; crearea și menținerea unui mediu prietenos, sigur, protectiv și securizat pentru toți elevii; stabilirea unor reguli la nivel de clasă, părinți și informarea acestora cu reglementările

Regulamentului de ordine interioară a instituției; dezvoltarea și consolidarea parteneriatului educațional cu părinții.

O atenție deosebită psihologul școlar va acorda cadrelor didactice și cadrelor de conducere, prin realizarea unor ateliere de instruire referitor la crearea unui climat psihologic favorabil la nivel de clasă; formarea abilităților de comunicare asertivă; gestionarea comportamentelor copiilor; distingerea formelor de violență fizică, psihologică/emoțională și a oricărei altei forme de discriminare; comunicarea și relaționarea cu părinții/reprezentanții legali.

În cadrul ședințelor cu părinții, administrația instituției, în comun cu psihologul școlar, va accentua aspecte importante privind realizarea obiectivelor educaționale; performanțele școlare ale copilului; transparență în deciziile ce țin de organizarea procesului educațional (distribuirea resurselor financiare, resurse umane, aprecierea elevilor, implicarea în activitățile școlare și extracurriculare); solicitarea opiniei părinților cu referire la activitățile școlare și extrașcolare; comunicare completă, clară, pe înțelesul părinților a unor aspecte privind managementul procesului educațional; fixarea de obiective comune, în condițiile în care o sursă majoră de conflicte este reprezentată de urmărirea unor obiective diferite, de ex: managerul trebuie să încerce să propună obiective acceptate în egală măsură de grupurile aflate în conflict – restructurare; îmbunătățirea proceselor de comunicare – barierele de comunicare existente de ex: între manager și ceilalți membri ai instituției și/sau părinți, trebuie reduse. În acest sens, părintele trebuie încurajat să fie parte a procesului educațional a elevului preluând rolul de furnizor principal de informație despre situația elevului, interese, preferințe, necesități, dar și de actor în asigurarea continuității demersului educațional în afara instituției, pentru a preveni eventuale situații de conflict și abuz/violență în mediul educațional.

Conjugarea efortului în cadrul structurilor și serviciilor existente la nivel de sistem trebuie să determine un parcurs echilibrat, echitabil și de calitate a elevului în instituție (prevenire, identificare, raportare, examinare, intervenție și referirea cazurilor dificile către structurile de protecție a copilului) [1,2].

Bibliografie

1. Codul Educației al Republicii Moldova, nr.152 din 17.07.2014 [Accesat la 15.03.23]. Disponibil:<http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=355156>.
2. Hotărârea de Guvern nr.732 din 16.09.2013 cu privire la Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică și Serviciul raional/municipal de asistență psihopedagogică [Accesat 16.03.23]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=22066&lang=ro.
3. Repere metodologice privind activitatea psihologului în instituțiile de învățământ general. Ordinul MECC nr. 02 din 02.01.2018. [Accesat 12.03.23]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_nr.02_din_02.01.2018_0.pdf.
4. Stoica-Constantin, A. Conflictul interpersonal. Prevenire, rezolvare și diminuarea efectelor. Iași: Polirom 2004.
5. Standardele de calitate pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general din perspectiva școlii prietenoase copilului, ordinul ME nr.970 din 11.10.2013. [Accesat 19.03.23]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/o970din_11_10_13_standarde_spc_0.pdf.
6. ȘTEFĂNEȚ, D. Psihologia social-economică. Chișinău: Tipografia Totex-Lux, 2015. 227 p. ISBN 9789975-3060-3-4.

Notă: Lucrarea a fost efectuată în cadrul Proiectului Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane. Cifrul: 20.80009.1606.10.

CERCETĂRI PSIHOLOGICE ALE AFECTIVITĂȚII ADOLESCENȚILOR DIN REPUBLICA MOLDOVA

Mariana Batog, Cercetător științific, Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic¹

Rezumat. Conceptul de afectivitate este prezentat deseori ca fiind un construct psihologic integrator al stărilor afective elementare, emoțiilor, dispozițiilor, sentimentelor și pasiunilor. Acest articol pune în evidență cele mai recente cercetări științifice și studii psihologice realizate în Republica Moldova cu referire la afectivitatea adolescenților. În acest context, sunt menționate cercetări psihologice ce abordează particularitățile afectivității adolescenților, problemele afective ce apar la această vârstă sau problemele emoționale ce sunt generate de condițiile și provocările sociale actuale; în articol sunt elucidate informații și date cu referire la anxietate, emoții negative, anxietatea academică, depresie, empatie, toleranță, sentimentul de gratitudine, sentimentul de singurătate la adolescenți etc. De asemenea, sunt propuse modalități eficiente de depășire a problemelor emoționale și de dezvoltare a afectivității pozitive la elevii din acea categorie de vârstă.

Psychological research of adolescent affectivity in the REPUBLIC OF MOLDOVA

Abstract. The concept of affectivity is often presented as an integrative psychological construct of elementary affective states, emotions, moods, feelings and passions. This article highlights the latest scientific research and psychological studies conducted in the Republic of Moldova on adolescent affectivity. In this context, psychological research is mentioned that addresses the peculiarities of adolescent affectivity, affective problems that occur at this age or emotional problems that are generated by current social conditions and challenges; in the article are elucidated information and data with reference to anxiety, negative emotions, academic anxiety, depression, empathy, tolerance, feeling of gratitude, feeling of loneliness in adolescents, etc. Also, effective ways to overcome emotional problems and develop positive affectivity in students of this age category are proposed.

Key words: affectivity, adolescence, psychological research, affective problems, ways of developing positive affectivity.

Adolescenții din Moldova sunt mai predispuși la anxietate, depresie, insomnie comparativ cu media Uniunii Europene, iar rata violenței psihologice (bullying) este mare și în creștere în Moldova, ceea ce adaugă provocări legate de sănătatea mintală a copilului și adolescentului (Sandu, V., BIRTHA, M., IANACHEVICI, M., 2022, p.11) – sunt unele din constatările studiului complex „*Analiza situației copiilor și adolescenților din Moldova*”, realizat de membrii Biroului UNICEF din Republica Moldova (2022).

Același studiu atestă faptul că pandemia COVID-19 a avut un impact negativ asupra bunăstării mintale a copiilor și adolescenților, din cauza nivelului ridicat de stres, anxietății, izolării sociale și expunerii mai mari la violență domestică (UNICEF). Bunăstarea emoțională a fost afectată negativ de pandemie și de măsurile de carantină atât în rândul adulților, cât și al copiilor. Tensiunea generală a crescut riscul violenței domestice, a violenței împotriva copiilor și adolescenților, în special a copiilor din medii vulnerabile.

Adolescența reprezintă o perioadă semnificativă, dinamică și complexă în dezvoltarea personalității. Această perioadă mai este numită în unele surse bibliografice – *perioada*

¹ Cercetător științific, Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”, doctorandă Universitatea Liberă Internațională din Moldova, Chișinău, Republica Moldova. batog.mariana@gmail.com

școlarului mare și denotă anumite caracteristici ale afectivității: dispoziția devine schimbătoare, apar numeroase conflicte în plan emoțional și stări de nesiguranță, apare prima dragoste, se accentuează nevoia de afecțiune și validare, crește incidența stărilor de singurătate și a celor depresive etc. Unii savanți indică faptul că în această perioadă exprimarea personalității poate fi împiedicată datorită percepției mult mai pregnante a agenților stresori (apud Nicolaescu, 2022, p.17). Studiile atestă în același timp, că în adolescență apar și își au debutul mai multe tulburări psihice (Iacob A., 2023, p.1).

Abordarea psihologică a *afectivității adolescenților* este prezentată în lucrări științifice complexe, atribuite diverselor specialități psihologice (psihologia pedagogică, psihologia dezvoltării și psihologia educațională, psihologia socială), expuse în formă de teze de doctor și doctor habilitat în psihologie. Printre cercetările psihologice ample realizate în cadrul național menționăm următoarele: *Psihocorecția sferei afective a adolescenților*. Teză de doctor în psihologie, autor Angela Calancea (2002); *Diferențe de gen în stările depresive la vârsta adolescentină*. Teză de doctor în psihologie, autor Zinaida Bolea (2008); *Formarea toleranței personalității la adolescenți*. Teză de doctor în psihologie, autor V. Adascalită (2009); *Formarea la adolescenți a sentimentului de grațitudine față de părinți*. Teză de doctor în psihologie (2013), autor Natalia Daniliuc (Teze psihologie, 2023).

Cercetările științifice în psihologie realizate la etapa actuală în context național cu referire la afectivitatea adolescenților implică diverse aspecte, cum ar fi: anxietate, anxietate academică, stres perceput, emoțiile negative, precum și modalități de diminuare și intervenție psihologică. Evidențiem tezele de doctor și cele de doctor habilitat susținute în Republica Moldova pe acest domeniu:

- *Particularități ale interacțiunii anxietate academică - stiluri cognitive la studenți*. Teză de doctor în psihologie, autor Natalia Toma (2018).
- *Psihologia anxietății la copii și adolescenți*. Teză de doctor habilitat în psihologie, autor Iulia Racu (2020).
- *Determinarea stresului perceput în pregătirea competițională a sportivilor adolescenți prin tehnici de relaxare*. Teza de doctor în psihologie, elaborată de Nicolaescu Alexandra Cristina (2022).
- *Emoțiile negative la adolescenți și modalități de diminuare*, Teză de doctor în psihologie, autor Mirela Stanciu (2023).

Prezintă interes cercetarea ce visează tematica *stresului perceput în pregătirea competițională a sportivilor adolescenți prin tehnici de relaxare* (Nicolaescu A, 2022, p.5). În cadrul acesteia au fost proiectate și aplicate în practica psihologică noi fundamente teoretice privind stresul competițional și un *Program de intervenție psihologică* ce creează premise reale pentru gestionarea anxietății prin tehnici de relaxare, care diminuează stresul perceput al sportivilor adolescenți sporind stima de sine a acestora în context precompetițional. Cercetarea reprezintă, la nivel național, una din primele lucrări psihologice care oferă o viziune unitară asupra principiilor, condițiilor și metodelor prin descrierea caracteristicilor psihologice ale sportivilor adolescenți, necesare pentru controlul stresului, atingerea performanței sportive și care fac posibilă adoptarea programului într-o strategie eficientă de autogestionare a stresului precompetițional. Informațiile și datele obținute pot fi utilizate în consilierea psihologică a sportivilor, implementate la cursurile de formare inițială și continuă a psihologilor, pot fi diseminate la seminare și treninguri cu specialiștii din domeniul psihologiei.

Este de menționat valoarea științifică a lucrării *Emoțiile negative la adolescenți și modalități de evaluare*, elaborate de M. Stanciu (2023) prin intermediul căreia s-a fundamentat un model psihodiagnostic pentru investigarea emoțiilor negative, a corelatelor lor psihologice și a trăsăturilor de personalitate la adolescenți; s-a identificat modul de manifestare și evoluție a emoțiilor negative pe tot parcursul vârstei adolescente; s-a stabilit caracterul specific al emoțiilor negative și a corelatelor lor psihologice la adolescenți; au fost evidențiate relațiile între emoțiile negative, corelatele lor psihologice și trăsăturile de personalitate; a fost elaborat și verificat experimental un model de intervenții psihologice orientat la diminuarea emoțiilor negative și a corelatelor psihologice ale acestora la adolescenți (Stanciu M., 2023, p.12)

Cercetările psihologice realizate la *Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic* din Chișinău, în cadrul Laboratorului „Asistența Psihologică în educație” preconizează o direcție de cercetare la tema „Asigurarea activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane cu privire la afectivitatea elevilor”. Prin urmare, au fost realizate cercetări științifice cu privire la particularitățile afectivității elevilor din ciclul primar, gimnazial și liceal în contextul noilor provocări sociale și propuse metode și tehnici psihologice de prevenție, evaluare/diagnoză, consiliere psihologică, dezvoltare personală/emoțională a elevilor din învățământul general (Batog M., 2021, 2022). În cadrul acestor cercetări au fost stabilite instrumentele psihologice ce pot fi utilizate de psihologii din sistemul educațional în activitatea de evaluare/psihodiagnostic cu adolescenții, dar și de cercetătorii științifici în promovarea cercetărilor sale.

Astfel, enumerăm instrumentele de psihodiagnostic destinate elevilor de vârstă adolescentină: Chestionarul de evaluare a stării de bine (fericire) Oxford de P. Hills și M. Argyle; Scalele diferențiale ale emoțiilor după K. Izard; Chestionarul de determinare a stărilor depresive Beck (BDI); Scala de depresie pentru copii CDI (Child Depression Inventory); Scala Multidimensională de Anxietate pentru Copii (MASC), Scala de Depresie și Anxietate / Depression and Anxiety in Youth (DAY); Testul „Determinați-vă nivelul de stres” (A. Schwartz și R. Schweppe); Percepția stresului (Cohen, Williamson); Scala de manifestare a anxietății Taylor; Examinarea expresă a empatiei; Testul de culori al atitudinilor, Proba de autoevaluare a sentimentelor „7 cuvinte” (apud Daniliuc N., 2013); Scala evenimentelor stresante pentru adolescenți și tineri (Holmes-Rare); Scala nivelului anxietății reactiv situative și stabil personalizate (C. Spilberg; Ю. Ханин); Diagnosticarea autoaprecierii stărilor psihice (H.J. Eysenck), Chestionarul COPE (Carver et al.); Testul proiectiv „Desenul Familiei”; Scala „Inteligenței Emoționale” (Schutte, Malouff et. al.); Chestionarul „Autoaprecierea adaptabilității emoționale” (Н.П. Фетискин); Scala de percepție a stresului Levenstein; Chestionar destinat elevilor cu referire la problemele emoționale (M. Batog); Metoda autoaprecierii stării psihice (SAN); Chestionar de reglare cognitivă a emoțiilor (CERQ); Chestionarul de măsurare a reglării emoționale (ERQ); Chestionarul „Maturizarea emoțională” (după Friedman).

Relația dintre anxietate și percepția stresului la adolescenți a fost elucidată în cercetările promovate de Șaitan Viorica, doctor în psihologie, lector universitar la Universitatea de Stat din Moldova, care sau desfășurat în perioada de criză COVID-19 (Șaitan V., 2021, p.155). Cercetarea a fost realizată pe un grup de adolescenți cu vârstă cuprinsă între 15-17 ani - 70 subiecți, elevi din cadrul unor licee teoretice din mun. Chișinău. Metodele utilizate în cercetare

au fost: *Scala anxietății generalizate*, elaborată de Taylor și *Scala de percepție a stresului* elaborată de Levenstein și colaboratorii.

Rezultatele studiului atestă că adolescenții care la începutul perioadei pandemiei COVID - 19 au trecut la desfășurarea orelor online, sunt mai stresați și manifestă un nivel mai înalt de anxietate comparativ cu adolescenții investigați până la situația de criză, perioada obișnuită de studii. Odată cu trecerea desfășurării programului de studii în format online, s-au produs numeroase situații tensionante, confuze, stresante la adolescenți având un impact asupra reușitei școlare, asimilării programului de studii, relațiilor interpersonale cu părinții, cadrele didactice, colegi etc, determinând un nivel înalt de anxietate ce se manifestă prin neliniște, griji, tensiuni. Astfel, s-a constatat o corelație semnificativ pozitivă dintre anxietate și percepția stresului la adolescenții participanți la studiu. Anxietatea la adolescenți poate fi condiționată de situațiile percepute ca fiind stresante, sau cu cât crește nivelul percepției stresului la adolescenți, cu atât ei devin mai anxioși și invers (Șaitan V., 2021, p.162).

Conform datelor altui studiu, realizat de *Catedra de Psihologie* a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”, fiecare al doilea copil din Moldova este abuzat psihologic în familie (Sanduleac S., 2023, p.1). Potrivit cercetării sociologice, aproape 60 la sută dintre copiii care au răspuns la întrebări sunt supuși abuzului. Cel mai des, copiii reclamă faptul că sunt neglijați în familie. Urmează abuzul emoțional și pedeapsa fizică. Jumătate dintre copiii chestionați s-au plâns că nu se simt protejați psihologic nici la școală.

Prezintă interes în acest context și datele unui studiu realizat în Olanda cu privire la emoțiile din viața cotidiană trăite de adolescenți. Anne Margit Reitsema, împreună cu colegii săi de la University of Groningen, University of Tilburg și Katholieke Universiteit Leuven au promovat o cercetare la care au participat 246 adolescenți (A.M. Reisma, B.F. Jeronimus et al., 2022). Cercetătorii au explorat dinamica emoțiilor în funcție de experiențe sociale cum ar fi: a te simți confortabil, acceptat, judecat sau amenințat în compania altor persoane. De asemenea, cercetătorii au atras atenția la dinamica emoțiilor și simptomele depresive, nivelul de neuroticism și extraversiune.

Astfel, au fost reliefate următoarele constatări:

- Adolescenții care au fost mai frecvent implicați social și s-au simțit confortabil sau acceptați au raportat un nivel mai ridicat al emoțiilor pozitive.
- Cu cât adolescenții se simțeau mai confortabil și mai acceptați în situații sociale diferite, cu atât nivelul stabilității emoționale era mai ridicat.
- Adolescenții care se simțeau amenințați și judecați în diferite situații sociale, aveau un nivel mai ridicat al emoțiilor negative.
- Nivelul ridicat al emoțiilor negative și o instabilitate a acestora a corelat cu un nivel ridicat de neuroticism și simptome depresive și cu un nivel scăzut de extraversiune.
- Nivelul ridicat al emoțiilor pozitive, pe de altă parte, a fost asociat cu un nivel scăzut de neuroticism și simptome depresive.
- În contexte sociale diferite, majoritatea adolescenților s-au simțit de cele mai multe ori confortabil și au simțit că sunt acceptați, nu că sunt judecați și amenințați (2022).

Date valoroase prezintă studiu realizat de Maria Pleșca, doctor în psihologie, conferențiar universitar, s-a axat pe cercetarea mecanismelor psihologice de apărare și strategiile de coping la adolescenți (Pleșca M., 2021, pp.50-55). Instrumentele de cercetare, ce au permis examinarea

autentică a variabilelor supuse cercetării au fost: Chestionarul Indexul stilului de viață (Life Style Index, LSI); Testul Controlul stării de stres; Coping testul (Lazarus și Folkman). Cercetarea empirică a cuprins un eșantion format din 120 de respondenți cu vârsta cuprinsă între 16 - 18 ani. Datele obținute dovedesc nivel scăzut al controlului la 26,67% (32 adolescenți), nivel mediu de control al stresului la 51,67% (62 adolescenți), nivel înalt la 21,66% (26 adolescenți). Deci, putem ușor identifica că predomină nivelul mediu de control al stresului, iar nivelul înalt a înregistrat cele mai joase frecvențe (Pleşca M., 2021, p.51).

Datele obținute în cadrul studiului demonstrează faptul că la adolescenți mecanismele de apărare psihică *regresia, hipercompensarea, substituția, negarea* au frecvențe cele mai înalte. Regresia denotă că adolescenții, ciocnindu-se cu probleme existențiale își doresc să revină la etapele anterioare, pentru a primi emoții pozitive fără consum psihic. Negarea, de asemenea indică refuzul adolescentului de a accepta realitatea. Substituția reflectă capacitatea adolescentului de a se gândi și a avea alte emoții decât cele reale. De asemenea, studiul a arătat că majoritatea adolescenților, în situații dificile apelează la strategii concentrate emoțional pentru a face față situațiilor stresante, care sunt exprimate în reevaluări pozitive și control crescut asupra reacțiilor emoționale.

Este de remarcat importanța modalităților de dezvoltare a sferei afective la adolescenți. Cercetările realizate de M. Stanciu (2023) au contribuit la elaborarea și implementarea unui *Program de diminuare a emoțiilor negative și a corelatelor lor psihologice la adolescenți* (Stanciu M., 2023, p.168), care este constituit din 16 ședințe și include subiecte ce țin de: cunoaștere și înțelegere a emoțiilor proprii și ale altor persoane, stabilirea problemelor întâlnite în acest sens, explorarea dorințelor adolescenților, activități de învățare a comunicării eficiente, activități de gestionare a stresului, activități de relaxare, modalități de realizare a activităților preferate, autocunoaștere și inter-cunoaștere, prietenie, gestionare a timpului său, fortificare a încrederii în sine etc. Rezultatele obținute în cadrul cercetărilor științifice, realizate de M. Stanciu confirmă faptul că administrarea programului de diminuare a emoțiilor negative la adolescenți are efecte benefice, favorabile, prielnice și propice asupra dezvoltării sferei emoționale a personalității adolescentului în întregime.

Propunem unele recomandări psihologice pe care le considerăm utile pentru dezvoltarea afectivității pozitive a adolescenților:

- Sporirea evenimentelor pozitive din viața adolescenților și implicarea în activități creative, de muncă, întrajutorare și dezvoltare personală.
- Reconfigurarea metodelor psihologice utilizate de psihologii școlari în concordanță cu noile provocări societale.
- Psihologii din instituțiile educaționale vor fi instruiți cum să le asigure copiilor securitatea psihologică în instituțiile de învățământ (Sanduleac S., 2023, p.1).
- Susținerea și extinderea cercetărilor științifice cu referire la afectivitatea elevilor în condițiile noilor realități.

În cele din urmă, tragem următoarele **concluzii**:

Afectivitatea adolescenților în societatea contemporană este influențată de condițiile de pandemie COVID 19, violența în familie, violența psihologică (bullying) ce este în creștere în societate și alte provocări sociale actuale. Toți acești factori au contribuit la creșterea nivelului de stres, de anxietate, temeri, tensiune, depresie în rândul adolescenților, a altor emoții negative și

a corelatelor acestora, în special în comparație cu datele studiilor realizate în UE. Condițiile sociale, politice, economice, dar și numeroase provocări ale timpului au un impact deosebit asupra dezvoltării sferei afective a adolescenților. Cercetările științifice fundamentale și aplicative promovate în cadrul național în domeniul psihologiei, vin cu soluții eficiente și propun modalități de intervenție psihologică sigure pentru a face față problemelor ce țin de afectivitatea adolescenților din instituțiile educaționale.

Notă: Articolul este elaborat în cadrul Proiectului *Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane*. Cifru: 20.80009.1606.10. **Bibliografie**

1. BATOG, M. (2022). *Asigurarea suportului metodologic la dimensiunea afectivă pentru învățământul primar și gimnazial*. Ghid metodologic. Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”. Chișinău: S. n., CEP UPSC), 129 p. ISBN 978-9975-46-662-2.
2. BATOG, M. (2021). Problemele afective ale elevilor din instituțiile de învățământ general: opinii și constatări. În: *Cercetări privind asigurarea activității psihologice în sistemul de învățământ general din Republica Moldova*. Monografie colectivă / A. Bolboceanu, O. Paladi, A. Potâng [et al.]; coord. șt.: O. Paladi, A. Potâng. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, Universitatea de Stat din Moldova, Institutul de Științe ale Educației. Chișinău: CEP USM, 211 p. ISBN 978-9975152-16-7.
3. DANILIU, N. (2013). *Formarea la adolescenți a gratitudinii față de părinți*. Teză de doctor în psihologie. Chișinău, 211 p.
4. IACOB, A. (2023). Adolescenții acceptați social au parte de mai multe emoții pozitive, ne confirmă un nou studiu. [accesat: 02.05.2023]. Disponibil: <https://www.paginadepsihologie.ro/adolescentiiacceptati-social-au>
5. NICOLAESCU, A. (2022) *Determinarea stresului perceput în pregătirea competițională a sportivilor adolescenți prin tehnici de relaxare*. Teza de doctor în psihologie. Chișinău, 2022, 216 p.
6. PLEȘCA, M. (2021). Mecanisme de apărare și strategii de coping în adolescență. În: „*Asistența psihologică la etapa contemporană: realități și perspective*” Materialele Conferinței Științifice Internaționale, Ediția a 2-a, 21-22 octombrie 2021. Bălți: „Centrul editorial universitar”, 2021, pp.50-55. ISBN 978-9975-50-269-6.
7. RACU, I. U. (2020). *Psihologia anxietății la copii și adolescenți*. Teză de doctor habilitat în psihologie. Chișinău, 351 p.
8. SANDU, V., BIRTHA, M., IANACHEVICI, M., PREMROV, T., KAHLERT, L. et al. (2022). *Analiza situației copiilor și adolescenților din Moldova*. Biroul UNICEF în Moldova. Viena: 99 p. [accesat: 15.04.2023]. Disponibil: <https://www.unicef.org/moldova/media/8356/file/Analiza%20situa%C8%9Biei%20copiilor%20C8%99i%20adolescen%C8%9Bilor%20din%20Republica%20Moldova.pdf>
9. SANDULEAC, S., (2023). Studiu: Fiecare al doilea copil din Moldova este abuzat psihologic în familie. [accesat: 18.03.2023]. Disponibil: https://www.publika.md/studiu-fiecare-al-doilea-copildin-moldova-este-abuzat-psihologic-in-familie_3135039.html?fbclid=IwAR1
10. STANCIU, M. (2023). *Emoțiile negative la adolescenți și modalități de diminuare*. Teză de doctor în psihologie. Chișinău, 236 p.
11. ȘAITAN, V. Relația dintre anxietate și percepția stresului la adolescenți. În: *Psihologia aplicată din perspectiva abordărilor societale contemporane*. Materialele Conferinței științifice naționale cu participare internațională din 03 decembrie 2021. USM, IȘE. Chișinău: S.n., Primex – Com SRL, 2021, p.155-163. ISBN: 978-9975-159-01-2.
12. *Teze Psihologie*. CNAA. (2021). [accesat: 14.04.2023]. Disponibil: <http://www.cnaa.md/theses/psychology/>

13. REITSEMA, A. M., JERONIMUS, B. F., van DIJK, M., CEULEMANS, E., van ROEKEL, E., KUPPENS, P., & de JONGE, P. *Distinguishing dimensions of emotion dynamics across 12 emotions in adolescents' daily lives. „Emotion”*, 2022.

MOTIVAȚIA LA ADOLESCENȚI: METODE DE PSIHODIAGNOSTIC ȘI INTERVENȚIE PSIHOLGICĂ

Mariana BATOG,¹ cercetător științific, Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic

Rezumat. Motivația este prezentată în psihologie ca un fenomen dinamic, multidimensional, ca o forță motrică a întregii dezvoltări umane. Conceptul de motivație poate fi explicat prin intermediul noțiunilor de optimism, dăruire, perseverență, dorință de a reuși, interese, aspirații de viitor etc. Vârsta adolescenței este caracterizată ca o perioadă în care are loc conturarea scopurilor, aspirațiilor de viitor, o perioadă a viselor. În acest articol, explicăm noțiunea de motivație, prezentăm care este specificul motivației la adolescenți din perspectivă psihologică., catalogăm cele mai recente cercetări psihologice la acest subiect. De asemenea, enumerăm și descriem unele metode de psihodiagnostic a motivației la adolescenți și expunem metode și tehnici de intervenție psihologică în scopul eficientizării și dezvoltării motivației la adolescenți.

Cuvinte cheie: motivație, motivarea adolescentului; caracteristici ale motivației la adolescenți; metode de psihodiagnostic, metode și tehnici de intervenție psihologică.

MOTIVATION IN ADOLESCENTS: METHODS OF PSYCHODIAGNOSTICS AND PSYCHOLOGICAL INTERVENTION

Abstract. Motivation is presented in psychology as a dynamic, multidimensional phenomenon, as a driving force of all human development. The concept of motivation can be explained through the notions of optimism, dedication, perseverance, desire to succeed, interests, aspirations for the future, etc. The age of adolescence is characterized as a period when the shaping of goals, aspirations for the future, a period of Dreams takes place. In this article, we explain the notion of motivation, we present what is the specificity of motivation in adolescents from a psychological perspective., we catalog the latest psychological research on this topic. We also list and describe some methods of psychodiagnosis of motivation in adolescents and expose methods and techniques of psychological intervention to improve and develop motivation in adolescents.

Key words: motivation, adolescent motivation; features of motivation in adolescents; methods of psych diagnosis, methods and techniques of psychological intervention.

Motivația este prezentată în știința psihologică ca fiind un ansamblu de experiențe subiective, de origine intrinsecă sau extrinsecă, prin care putem explica debutul, direcția, intensitatea și persistența unui comportament îndreptat spre un scop [Antoci D., Rădulescu Iu., 2021, p.158] sau ca fiind un fenomen dinamic, multidimensional, o forță motrică a întregii dezvoltări umane. În abordarea curentului comportamentalist motivația este privită ca un ansamblu de mecanisme biologice și psihologice care permit declanșarea acțiunii în orientarea, intensitatea și persistența sa (Asla I., 2021, p.23).

În opinia lui M. Golu conceptul de motivație constituie o componentă structuralfuncțională specifică a sistemului psihic uman, care reflectă o stare de necesitate în sens larg, iar prin cel de motiv exprimăm forma concretă, actuală, în care se activează și se manifestă o asemenea stare de necesitate (Golu M., 1993; apud Paladi O., 2019). Termenul „motivație” derivă de la adjectivul latin *motivus*, ceea ce semnifică „care pune în mișcare” și exprimă aspectul energetic și dinamic al comportamentului uman (apud Maslow A., 2013).

În accepțiunea psihologului român și a omului de știință Alexandru Roșca, motivația reprezintă „totalitatea mobilurilor interne ale conduitei, fie că sunt înnăscute sau dobândite, conștientizate sau neconștientizate, simple trebuințe fiziologice sau idealuri abstracte” (apud Radu I., 1991, p.217). Motivația are rolul de activare și de mobilizare energetică, precum și de orientare, de direcționare a conduitei într-un anumit sens (Roșca A., 1943).

Dacă e să ne referim la **aspectele structurale ale sferei motivaționale** constatăm că motivația este reflectată ca un set de forțe care conduc activitatea noastră: trebuința, interesul, convingerea, aspirația, idealul, năzuința, tendința, pasiunea, dorința, curiozitatea, voința, instinctul etc. Conform E. Guilane-Nachez (apud Asla I., 2021, p.21) motivația este formată din mai multe componente, pe care le prezentăm în *Figura 1*.



Figura 1. Structura motivației după E. Guilane-Nachez.

În viziunea lui Daniel Goleman (1995), motivația este una din conceptele care se încadrează în structura *inteligenței emoționale*, alături de alte concepte semnificative, cum ar fi: conștiința de sine; auto-controlul; empatia; aptitudinile sociale. Astfel, termenul de motivație poate fi explicat prin următoarele sintagme:

- ✓ a fi capabil(ă) să stabilești obiective și să le îndeplinești;
- ✓ optimismul și speranță în fața obstacolelor și eșecurilor;
- ✓ inițiativă, dorința de a reuși, perseverență, dăruire (apud Vrabii V., 2021, p.38).

Prezintă interes *Legea Consecvenței* care face parte din cele 15 *legi ale dezvoltării personale*. Această lege relevă următoarele „Motivația te face să mergi mai departe – disciplina te ajută să te dezvolți” (apud Vrabii V., 2020, p.31).

În Republica Moldova, **problematica motivației adolescenților** a atras atenția cercetătorilor științifici, profesorilor universitari și a mai multor personalități din mediul academic:

- Maria Pleșca, doctor în psihologie, conferențiar universitar, în lucrările sale științifice abordează subiecte cu privire la: dimensiunile experimentale ale inteligenței emoționale și motivației pentru învățare la adolescenți (Pleșca M., 2021, p.47); motivația școlară și autodeterminarea profesională la adolescenți; determinantele psihologice ale motivației pentru succes la adolescenți (Pleșca M., 2022, 2023);
- Nicolae Bucun, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar; Oxana Paladi, doctor în psihologie – elucidează tematica motivației pentru succes la adolescenți (Bucun N., Paladi O., 2013);
- Jana Racu, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar – reflectă caracteristicile și analizează relația dintre motivație și stima de sine la adolescenții moderni (Racu J., 2021);
- Diana Antoci, doctor habilitat în pedagogie – studiază relația dintre motivație și orientările valorice la adolescenți (2022), abordează tematica eficacității tehnologiilor informaționale moderne pentru motivația învățării (Antoci D., Rădulescu Iu. 2021).
- Carmen Claudia Boiangiu, doctor în psihologie – tratează problema dezvoltării intereselor ocupaționale la vârsta adolescentă (Boiangiu C., 2018).

Dacă e să ne referim la adolescență, constatăm faptul că în funcție de criteriul care stă la baza periodizării, stadiul numit „vârsta adolescenței” este stipulat în mod diferit, în funcție de autorul publicației. Astfel, sunt menționate perioadele de vârstă între 14 ani și 25 ani. În opinia A. Munteanu se evidențiază: **adolescența propriu-zisă** - de la 14-15 până la 18-20 de ani și **adolescența prelungită** - de la 18-20 până la 24-25 de ani (apud Mocanu V., 2020, p.114). În linii generale, psihologii consideră că perioadei de adolescență îi este atribuită vârsta între 14-18 ani.

Adolescența este caracterizată ca o perioadă în care are loc conturarea scopurilor, tendințelor, intereselor ocupaționale, aspirațiilor de viitor, a viselor - are loc o sistematizare a unor componente structurale ale sferei motivaționale. Motivarea adolescenților constituie un vector important în activitatea psihologului școlar.

Carmen Boiangiu în lucrarea *Dezvoltarea intereselor ocupaționale la vârsta adolescenței* evidențiază faptul că cele mai importante direcții de dezvoltare din perioada adolescenței sunt explorarea mediului social și totodată, cristalizarea alegerii vocaționale. Schițarea proiectului profesional, devine un vector esențial al personalității, deoarece profesiunea este privită ca fiind principala cale de realizare în viață. La adolescenți, dezvoltarea și consolidarea intereselor profesionale, se realizează prin mai multe faze. Factorii biologici, psihologici și de mediu, pot influența procesul alegerii carierei (Boiangiu C., 2018, p.152).

Cercetătoarea Jana Racu, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, menționează importanța studierii și formării motivației de învățare și a autoaprecierii la adolescenți în scopul depistării elevilor cu un nivel scăzut al acestor formațiuni psihologice semnificative și psihocorecția lor ulterioară (Racu Jana, 2021, p.179).

Cercetările în domeniul științei psihologice relevă faptul că problema formării motivației este una din problemele fundamentale ale școlii moderne. Motivația este una din cauzele pentru care elevul vine cu plăcere la școală sau nu se prezintă, învață sau nu învață, obține sau nu

rezultate școlare, performanțe; își trasează sau nu scopuri, conturează planuri de viitor și tind sau nu la realizarea acestora etc.

În scopul cercetării a unor aspecte ale motivației și pentru stabilirea problemelor și nevoilor adolescenților cu referire la motivație, psihologul școlar poate utiliza variate metode de psihodiagnostic, printre care putem enumera: observarea, convorbirea, testul, scalele psihologice, ancheta în bază de chestionar, studiul de caz etc. Propunem unele instrumente psihologice pentru cercetarea motivației la adolescenți, cum ar fi:

- ✓ Testul de examinare a nivelului de automotivare (apud Vrabii V., 2020, p.55).
- ✓ Testul „Motivarea pentru succes/frică de eșec”, elaborat de A. Rean (apud Paladi O., 2022, p.301).
- ✓ Testul „Valorile și scopurile mele” (Antoci D., 2023, p.275).
- ✓ Tehnica de diagnosticare a motivației pentru învățare și atitudinii emoționale față de învățare în gimnaziu și liceu (după A. Prihojan), (apud Cucer A. et al. 2022).
- ✓ Metodica de diagnosticare a orientării motivației de învățare, elaborată de T.D. Dubovițkaya (apud Racu J., 2021, p.179).
- ✓ Chestionar pentru determinarea motivației învățării (Asla I., 2021, p.146).
- ✓ Chestionarul de evaluare a intereselor (CEI), (apud Boianu C., 2018, p.44).

Este important să remarcăm faptul că în activitatea psihologului școlar o sarcină prioritară constituie formarea și dezvoltarea la elevii adolescenți a motivației pentru succes și diminuarea fricii de eșec sau a motivației pentru eșec. Paladi O., doctor habilitat în psihologie (2022), în lucrările sale științifice descrie și analizează aceste două noțiuni: *motivația pentru succes și motivația pentru eșec*. Astfel, putem remarca faptul că:

- **Motivația pentru succes** se referă la motivația pozitivă. Cu această motivație persoanele începând o activitate, au în vedere realizarea a ceva constructiv, pozitiv. În centrul activității persoanei este speranță spre succes și necesitatea de a obține succesul. Astfel de oameni, de obicei, au încredere în sine, în forțele proprii, manifestă responsabilitate, inițiativă și sunt activi. Ei sunt perseverenți în realizarea obiectivelor.
- **Motivația pentru eșec** se referă la motivația negativă. Acest tip de motivație este asociată cu necesitatea de a evita izbucnirile nervoase, vina, pedeapsa, eșecul. În general, în cadrul acestui tip de motivație este ideea evitării și a așteptărilor negative. Începând o activitate, persoanei de la bun început îi este frică de eșec, se gândește la modalități de evitare a eșecurilor ipotetice, dar nu la obținerea succesului. Persoanelor motivate pentru insucces, de obicei, le este caracteristic un nivel înalt de anxietate și încredere în sine scăzută. Se străduie să evite sarcinile importante și, în cazul în care trebuie să ia decizii în probleme responsabile pot manifesta o stare apropiată cu panica. Toate acestea pot fi combinate cu o atitudine extrem de responsabilă pentru activitate (Paladi O., 2022).

Promovarea unei cercetări experimentale de pilotaj de către Jana Racu, profesor universitar, a permis studierea specificului motivației de învățare, a statutului social în grupul de elevi și a autoaprecierii la adolescenți. În cadrul acestei cercetări au participat 41 adolescenți cu vârstă cuprinsă între 14-15 ani, printre care 22 băieți și 19 fete. Cercetarea psihologică atestă faptul că sentimentul de apartenență la un grup de colegi este un factor foarte important care afectează motivația de învățare a elevului (Racu J., 2021, p.179). Corelația stabilită între motivația de învățare a unui adolescent și aprecierea acestuia de către un grup de colegi

demonstrează că există și un **aspect social al motivației de învățare**. Deci, relațiile bune și comunicarea deplină între elevi, stimulează dorința unui adolescent de a merge la școală și are un efect pozitiv asupra procesului de învățare și dobândirii de cunoștințe (Racu J., 2021 p.180).

Prezintă interes **activitățile de consiliere** realizate în grup cu adolescenții de către consilierul școlar, psiholog care sunt propuse de către cercetătorii din România, în scopul dezvoltării capacității elevilor de a valoriza propriul potențial (apud Andrei A., 2021, p.473). Spre exemplu, activitatea de consiliere „Talente și interese” va ajuta adolescenții la conștientizarea existenței unor interese proprii, dar și a unor interese comune cu cele ale grupului; identificarea de interese și activități comune pentru întregul grup de elevi; asocierea intereselor proprii cu cele comune grupului, dar și cu profesii dorite și potrivite (apud Andrei A., Goia D. et al., 2021, p.473). Această activitate poate fi utilizată de către psihologul școlar atât ca activitate de prevenție/profilaxie, informare, cât și în cadrul activităților de intervenție psihologică (consiliere de grup și dezvoltare personală).

De asemenea, activitatea de consiliere „Analiza SWOT” (apud A. Andrei, 2021, p.483) va contribui la dezvoltarea motivației, a stimei de sine a elevilor, îi va ajuta la recunoașterea punctelor forte și a punctelor slabe în raport cu cerințele contextului la care aspiră elevii și la înțelegerea caracteristicilor unei stime de sine potrivite. Menționăm faptul, că dezvoltarea stimei de sine și a încrederii în sine la elevi, influențează considerabil la fortificarea motivației și obținerea unor performanțe școlare.

Realizarea unei cercetări științifice complexe în care au fost implicați liceenii arabi din Israel, de către I. Asla, psiholog din cadrul *Serviciului Psihologic Emekim (Israel)*, a permis conturarea unor tehnici concrete pentru favorizarea motivației liceenilor:

- prezentarea spre soluționare a unei probleme care va trezi interesul și curiozitatea;
- prezentarea planului expunerii (de ex., sub formă de întrebări sau obiective);
- apelarea la cunoștințele anterioare prin întrebări;
- ilustrarea interacțiunii dintre concepte cu ajutorul schemelor, tabelelor, desenelor;
- se aduc exemple din cotidian sau care țin de interesele liceenilor; ▪ solicitarea acestora de a oferi exemple proprii;
- folosirea analogiilor și a metaforelor din domeniile de interes;
- utilizarea diferitelor mijloace de învățare (Asla I., 2020, p.9).

Anca Cazacu, Ileana Boteanu propun variate tehnici ce pot fi utilizate în optimizarea motivației la elevi, pentru susținerea activității, cum ar fi: dezvoltarea unor convingeri adaptative prin dialog intern pozitiv („Știu că pot să obțin mai mult, dacă muncesc mai mult”); formularea unor scopuri specifice – stabilirea unui scop realist în raport cu sarcina propusă; crearea unei rețele de suport în vederea sprijinirii realizării scopurilor; evitarea suprasolicitării printr-un management eficient al timpului (Cazacu A., 2016, p.9).

În cele din urmă, punctăm unele recomandări psihologice pentru **dezvoltarea motivației** la adolescenți:

1. Susținerea și încurajarea de către părinți și cadrele didactice a exprimării emoționale a adolescenților în raport cu evenimentele școlare. Dezvoltarea la adolescenți a culturii emoționale, ce are un impact considerabil asupra motivației elevilor.
2. Dezvoltarea atitudinilor pozitive și a interesului părinților pentru activitățile de învățare și alte activități ce au loc în instituțiile educaționale și față de școală în general.

3. Cadrele didactice vor aprecia rezultatele obținute de către elevi, vor argumenta calm și explicita aprecierile și rezultatele obținute de către elevi, vor susține eforturile ulterioare ale elevului de a învăța, vor evita compararea elevilor.
4. Printre strategiile de susținere motivațională se consideră cea a creșterii sentimentului eficacității personale și al stimei de sine – reamintirea repetată a situațiilor în care elevul a experimentat sentimente de eficacitate (Cazacu A., 2016, p.9).
5. Temele de învățare pot fi motivante pentru elevi, în special dacă promovează un sentiment de control, competență sau afiliere (Asla I., 2021, p.159). La fel vor stimula motivația elevilor: activitățile de învățare și proiectele mai scurte, varierea activităților, prezentările atractive, cu reflectarea evenimentelor actuale, utilizarea componentelor sociale în cadrul activităților.
6. Cadrele didactice și psihologul școlar vor contribui la menținerea climatului psihologic pozitiv în clasa de elevi și la optimizarea relațiilor interpersonale între adolescenți, la creșterea statutului social al elevului în grupul de elevi, astfel își vor aduce aportul la îmbunătățirea motivației adolescenților.
7. Implementarea unui program formativ la niveluri de vârstă mai mici pentru dezvoltarea intereselor ocupaționale, pentru opțiuni școlare corespunzătoare (Boiangiu C., 2018, p.154).
8. Aplicarea unui program psihopedagogic de optimizare, stimulare și dezvoltare a motivației, care ar avea impact pozitiv atât asupra motivației învățării, cât și asupra personalității liceenilor (Asla I., 2020, p.9).

În concluzie menționăm: Problematika motivației adolescenților în școală este foarte importantă atât în context național, cât și în alte state ale lumii. Acest subiect este de mare interes atât pentru psihologi, cercetători, cât și pentru cadrele didactice, părinți, cadrele de conducere. Metodele de psihodiagnostic utilizate în activitatea psihologului cu adolescenții în acest context sunt orientate la examinarea motivației în complex, cât și a componentelor sale (motive, trebuințe, interese, aspirații, dorințe, convingeri etc.). De asemenea, motivația este studiată împreună cu alte dimensiuni ale personalității cum ar fi: stima de sine, încrederea în sine, atitudinile, valorile etc. Dezvoltarea motivației la adolescenți este în corelație substanțială cu interesele ocupaționale și opțiunea pentru o carieră profesională în viitor. Intervențiile psihologice pentru dezvoltarea motivației adolescenților pot fi realizate prin intermediul programelor de stimulare și dezvoltare a motivației care se bazează pe valorificarea și fortificarea unor mai multe dimensiuni psihologice, cum ar fi cele de ordin cognitiv, afectiv și de personalitate.

NOTĂ: Lucrarea a fost elaborată în cadrul Proiectului *Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane*. Cifrul: 20.80009.1606.10. **Bibliografie:**

1. Andrei, A., Goia, D., Țibu, S. et al. (2021) *Programe și activități de consiliere pentru dezvoltarea competențelor socio-emoționale ale elevilor*. Ghid pentru profesorii consilieri școlari. Volumul III. Învățământ liceal și profesional de trei ani. Ministerul Educației și Cercetării. Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație. Unitatea de Cercetare în Educație. București: Editura Didactică și Pedagogică, 666 p. ISBN: 978-606-31-1319-2.
2. Antoci, D. *Teoria și metodologia formării orientărilor valorice la adolescenți și tineri*. Teză de doctor habilitat în pedagogie, 2022. 373 p. CZU: 37.0(043,3).

3. Antoci, D., Rădulescu, Iu. Eficacitatea tehnologiilor informaționale moderne pentru motivația învățării. In: *Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice: Pedagogie în învățământul preșcolar și primar, 27-28 februarie 2021*, Chișinău: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol, 2021, Vol. 4, pp. 157-163. ISBN 978-9975-76-321-9.
4. Asla, I. (2021). Repere psihopedagogice ale dezvoltării motivației învățării la liceenii arabi din Israel. Teza de doctor în științe ale educației. Chișinău, 163 p.
5. Asla, I. (2020). Organizarea programului de dezvoltare a motivației învățării la liceenii arabi din Israel. În: *Revista de teorie și practică educațională „Didactica Pro...”*, nr.4 (122), pp.5-9. ISSN 1810-6455
6. Boiangiu, C. (2018). *Dezvoltarea intereselor ocupaționale la vârsta adolescenței*. Teză de doctor în psihologie. Chișinău, 2018. 270 p.
7. Bucun, N., Paladi, O. (2013). Motivația pentru succes la adolescenți. În: *Simpozionul Internațional Kreatikon. Creativitate – Formare – Performanță, Ediția a X-a*. Materialele Conferinței științifice, 5-6 aprilie 2013, Iași, România., Iași: pp.66-70. ISSN 2068-1378.
8. Cazacu, A., Boteanu, I. *Culegere de exerciții de dezvoltare personală*. Auxiliar didactic pentru ora de dirigenție. Suceava: editura George Tofan, 2016. ISBN 978-606-625-210-2.
9. Cucer, A., Racu, J., Racu, Iu. et al. (2022). *Prevenția, evaluarea și intervenția psihologică: domeniul psihocomportamental*. Ghid metodologic. Coord. Șt.: A. Cucer, J. Racu; Ministerul Educației și Cercetării, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic. Chișinău: S. n. (CEP UPSC). 220 p. ISBN 978-9975-46-677-6.
10. Golu, M. (1993). *Dinamica personalității*. București: Editura „Geneza”, 1993. 238 p. ISBN 973-9099-165.
11. Maslow, A.H. (2013). *Motivație și personalitate*. Trad. Răsuceanu A. Ed. a 3-a. București: Editura „Trei”, 2013. 567 p. ISBN 978-973-707-905-3.
12. Mocanu, V. (2020). *Psihologia vârstelor*. Suport de curs pentru studenți: (Ciclul I, licență, pentru alte programe de studii) / V. Mocanu, A. Tarnovschi, C. Dolinschi; Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău: CEP USM, 159 p. ISBN 978-9975-152-35-8.
13. Paladi, O. (2022). *Orientările valorice și adaptarea psihosocială a adolescenților*. Teză de doctor habilitat în psihologie. Chișinău, 504 p.
14. Paladi, O., Chiseliță, S. (2019). Maturitatea emoțională și motivația pentru învățare a preadolescenților. În: *Revista Univers Pedagogic*, nr. 3 (63), pp.72-79. ISSN 1811-5470.
15. Pleșca, M. (2021). Dimensiuni experimentale ale inteligenței emoționale și motivației pentru învățare la adolescenți. În: *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului*. Materialele Conferinței științifice cu participare internațională din 26 martie 2021. Seria 23, vol.1. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, pp.47-55. ISBN 978-9975-46559-5; 978-9975-46-560-1.
16. Pleșca Maria. (accesat: 03.04.2023) Disponibil: https://ibn.idsi.md/author_articles/10846
17. Racu, J. (2021). Особенности мотивации и самооценки у современных подростков. În: *Asistența psihologică la etapa contemporană: realități și perspective*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, Ediția a 2-a, 22 octombrie 2021. Coord. S. Briceag. Bălți: Centrul editorial universitar, pp.179-182. ISBN 978-9975-50-269-6.

18. Radu, I., Mare, V., Miclea, M., Podar, T., Preda, V. (1991). *Introducere în psihologia contemporană*. Cluj: Editura Sincron, 354 p. ISBN 973-95233-2-3.
19. Roșca, AL. (1943). *Motivele acțiunilor umane*. Cluj, Sibiu: Institutul de Psihologie al Universității Cluj, 1943.
20. Vrabii, V. (2021). *Reglarea afectivă în procesul educațional*. Ghid metodologic. Chișinău: IȘE, (Print-Caro SRL). 2021, 79 p. ISBN: 978-9975-56-975-0.
21. Vrabii, V. *Branding profesional în educație*. Ghid metodologic. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, Institutul de Științe ale Educației. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2020 (Tipogr. „Print-Caro”), 72 p. ISBN 978-9975-48-179-3.

MODELUL IERARHIZĂRII IDEILOR CA TEHNICĂ DE REZOLVARE A PROBLEMELOR

Researcher: Daniel Mihai Pantazi. Affiliation: NLP Research Platform SRL

Modelul ierarhizării ideilor reprezintă un principiu de bază al tehnicilor de Programare Neuro Lingvistică. Acesta este utilizat cu precădere în intervențiile de tip Coaching Managerial. Tema de față își propune adaptarea metodei de lucru la cadrul specific mediului didactic.

Lucrarea este împărțită în trei segmente relaționate, pornind de la definirea termenilor, procedurile de aplicare și rezultatele estimate. Ca prim pas în soluționarea problemei vizate, tehnica de ierarhizare a ideilor include faza de abstractizare, de distanțare a persoanei în raport cu factorii emoționali. Pasul secundar este reprezentat de segmentarea și detalierea elementelor negative. Pasul terțiar este cel al flexibilizării analizei, prin identificarea unor elemente de mai mica anvergură, mai ușor de manipulat și de soluționat în etape succesive.

Apelul la soluția complementară tip NLP poate contribui la creșterea interactivității procesului educațional și implicit la sporirea atractivității acestuia. Lucrarea de față reprezintă o prezentare simplificată a metodei de coaching Ierarhia Ideilor, care poate oferi rezultate excelente în mediul școlar.

Key words: model ierarhizare, proces educațional, tehnici rezolvare probleme, Programare Neuro Lingvistică

Faza de abstractizare

Ierarhia ideilor reprezintă un mod de rezolvare a problemelor bazat pe abstractizare, detalierea ideilor și înțelegerea structurii limbajului uman. Baza de pornire este de flexibilizare a gândirii și comunicării, în sensul aplecării nu doar la elementele negative cărora trebuie să le facem față, noi sau clientul, cât și asupra celorlalte elemente care ar fi putut cauza problema. Totodată, orice analiză cu privire la ierarhizarea ideilor ar trebui să aibă în vedere înțelegerea subtilităților de exprimare, vorbită în principal dar și scrisă sau de altă natură. Această fază, reprezintă etapa necesară de distanțare a

persoanei în raport cu factorii emoționali care produc afectarea. Aceasta include cel puțin două etape distincte: flexibilizarea și abstractizarea (Drigas, 2022).

Flexibilizarea – reprezintă capacitatea unei persoane de a trece de la idei care blochează, la unele care susțin dezvoltarea, așadar la trecerea din registrul negativ în cel pozitiv al emoțiilor. Aceeași abilitate permite și translarea ulterioară înapoi către latura emoțională individuală, deci face referire la un proces reversibil.

Întrebări către client: Ce exemplifică problema la care te referi? Cum ai putea privi altfel lucrurile? Care sunt părțile bune pe care le-ai putea găsi?

Abstractizarea – orice trecere de la un registru emotional la un altul, este mai facilă dacă accesăm un nivel de abstractizare superior, care să permit detașarea de problema actuală. Pentru simplificarea trecerea ar putea fi făcută în modelul terapeutic și de la individual la general. Scopul esențial este nu de defocalizare, ci de considerare diferită a elementelor prezente, astfel încât să putem privi înspre eventualele cauze anterioare.

Întrebări către client: Poate fi aceasta o problemă care să nu aibă neapărat legătură cu tine? Crezi că există și alte persoane care simt acest lucru? Cum crezi că se simt acestea?

Faza de delimitare

Pasul secundar este reprezentat de segmentarea și detalierea elementelor negative, a factorilor disturbatori care au influențat și determinat căderea (Oberholzer, 2014).

Segmentarea – face referire la împărțirea pe categorii, subcategorii și pe subsubcategorii a problemei, realizată de coach împreună cu clientul, până la atingerea adevăratului miez al situației. Deosebit de important în această etapă este să nu se trezească respingerea clientului, atât datorită intrării prea puternice în intimitatea simțămintelor sale, cât și datorită lipsei de interes a acestuia în defalcarea problemei deja deranjante.

Întrebări către client: Îmi poți spune mai multe despre problema ta? În ce categorii am putea alocă problema? Dacă ar fi să împărțim, care ar fi categoriile potrivite?

Detalierea – face referire la clarificarea simptomelor și afectărilor, atât potrivit încadrărilor terapeutice cât și potrivit înțelegerii directe a clientului. Această etapă are darul nu doar de a sprijini procesul de vindecare, ci și de a determina o mai puternică conștientizare a factorilor nocivi pe care clientul îi are în viață sau cu care se confruntă.

Întrebări către client: Ce înțelegi prin acest aspect? Ce crezi că înseamnă acesta? Cum l-ai define din punctul tău de vedere?

Faza de flexibilizare

Pasul terțiar este cel al flexibilizării analizei, prin identificarea unor elemente de mai mică anvergură, mai ușor de manipulat și de soluționat în etape succesive.

Nominalizarea – este într-o definiție mai plastică dar exemplificativă, ceva ce nu poți să încadrezi exact și prin urmare trebuie să indică pentru a înțelege. Este un cuvânt care funcționează ca un substantiv dar totodată și ca un verb. Este simplu să nominalizăm, dar aceasta nu înseamnă că reușim să ajungem și la înțelegere. Oricum ar fi acest pas indică un prim punct pe I, pe care clientul trebuie să îl facă indicând în mod clar problema sa.

Întrebări către client: Care este problema care te deranjează mai exact? Ce anume de la aceasta te deranjează? Care aspect are un efect mai puternic și care nu?

Decizia de schimbare – face referire la impulsionarea pe care clientul trebuie să o resimtă la finalul programului. Decizia de schimbare există deja încă de la început, dovada fiind prezența la terapie, însă clientul are nevoie de multe ori de o focalizare a ideilor. Acesta nu înțelege în mod clar ce anume îl deranjează și ce îi face cu adevărat rău. Terapeutul, coachul are acest rol, de luminare în cazul în care persoana nu știe clar direcția (Ready, 2015)

Întrebări către client: 1. Care aspect crezi că ar trebui schimbat? 2. Cum intenționezi să faci asta? 3. Care sunt pașii efectivi pe care îi vei urma de astăzi chiar?

Aplicații ale metodei în mediile educaționale

Aplicația în cazul programelor educaționale reiese cât se poate de clar. Exemplele pot începe de la o scădere bruscă și accentuată a rezultatelor școlare ale unui tânăr, care nu își regăsește explicația în factori psihologici sau de comportament anteriori. Sau pot include de exemplu modificări agravate de comportament, în context școlar sau extrascolar, de care tanarul da dovadă, fără o cauză evidentă în mediul familial, anturaj, situația economică, factori de personalitate sau de alt tip (Pishghadam, 2014).

Bibliografie

1. Drigas, A. M. (2022). Neuro-Linguistic Programming, Positive Psychology & VR in Special Education. *Scientific Electronic Archives*, 15(1).
2. Oberholzer, C. (2014). The role of Neuro Linguistic Programming in improving organisational leadership through intrapersonal communication development. *Doctoral dissertation, University of Pretoria*.
3. Pishghadam, R. &. (2014). Neuro-linguistic Programming (NLP) for Language Teachers: Revalidation of an NLP Scale. *Theory & Practice in Language Studies*, 4(10).
4. Ready, R. &. (2015). *Neuro-linguistic programming for dummies*. John Wiley & Sons.

ANALIZA SITUAȚIEI PRIVIND PARTICIPAȚIA ȘI INFRAȚIUNILE CONTRA VIEȚII ȘI SĂNĂTĂȚII ÎN DOCTRINA DREPTULUI PENAL Analysis of the situation regarding participation and crimes against life and health in the doctrine of criminal law

Alexandru ARCER, drd., Universitatea de Strat din Moldova, Procuror în Procuratura municipiului Chișinău, Oficiul Rîșcani

Scopul articolului este de a analiza teoria și practica grupului de infracțiuni împotriva vieții și sănătății persoanei, respectiv participarea infracțională la comiterea unor astfel de infracțiuni. Dreptul la viață este un drept definitoriu al ființei umane, iar Curtea Europeană îl consideră una dintre valorile fundamentale ale societății noastre, dar și în domeniul drepturilor omului la nivel internațional. Ori de câte ori o infracțiune împotriva vieții și sănătății persoanei este săvârșită prin activitatea mai multor persoane, care au convenit expres sau tacit în acest scop, înainte sau în timpul săvârșirii acesteia, există participare penală. Legătura dintre participanți nu poate genera concluzia că există o vinovăție comună a acestor persoane, deoarece vinovăția este strict individuală, specifică fiecărui participant, condiție indispensabilă a răspunderii penale individuale.

Abstract

The aim of the article is to analyze the theory and practice of the crimes group against to the life and health of the person, namely criminal participation in the commission of such crimes. The right to life is a defining right of the human being, and the European Court considers it one of the fundamental values of our society, but also in the field of human rights

internationally. Whenever a crime against to the life and health of the person is committed by the activity of several persons, who have expressly or tacitly agreed for this purpose, before or during its commission, there is a criminal participation. The connection between the participants cannot generate the conclusion that there is a common guilt of these persons, because the guilt is strictly individual, specific to each participant, an indispensable condition for individual criminal liability.

Keywords: Crime against to the life and health of the person, criminal participation, act of murder, criminal activity, criminal liability, infraction of author, crimes, life and health, right of life, bodily integrity, guilt.

Omul, singura ființă înzestrată cu conștiință, este creatorul tuturor bunurilor materiale și spirituale, care fiind transmise din generație în generație, asigură progresul continuu al societății. Societatea este mediu creat însuși de om și este firesc ca legea penală să acorde cea mai mare însemnătate ocrotirii omului, atât în ceia ce privește toate celelalte drepturi, libertăți și interese, pe care societatea este datoare să i le asigure.

Faptele îndreptate împotriva omului sunt numeroase și variate. Făcând distincție între faptele îndreptate împotriva drepturilor absolute privitoare la existența fizică și principalele atribute ale ființei și personalității umane, pe de o parte și faptele atribuite împotriva altor drepturi și interese ale omului, pe de o altă parte, legiuitorul a inclus pe cele dintâi într-o categorie distinctă de infracțiuni, sub denumirea „Infracțiuni contra vieții și sănătății persoanei”. Aceste infracțiuni constituie conținutul celui de-al doilea titlu din partea specială a Codului penal a Republicii Moldova.

În știința dreptului penal, s-a acordat și se acordă atenție cercetării problemelor răspunderii penale pentru infracțiunile contra sănătății persoanei. Aceste probleme au constituit tematica unui șir de monografii, lucrări științifice, etc.

În acest context, am analizat aceste infracțiuni prin prisma participației penale, deoarece prezintă un grad prejudiciabil mai ridicat în cazul în care avem de a face cu participația penală, participanții comportând în sine un pericol mai ridicat.

Conform legii penale și a opiniilor exprimate, în doctrină există participație penală ori de câte ori o fapta prevăzută de legea penală este săvârșită de un număr de persoane superior celui indispensabil în raport cu natura ei.

În cazul faptelor care nu pot fi săvârșite decât de mai multe persoane (pluralitate naturală și pluralitate constituită) va exista participație când acei care săvârșesc astfel de fapte, se servesc ocazional și de contribuția altor persoane.

Așadar, participația penală este posibilă la săvârșirea oricărei infracțiuni, iar contribuția mai multor persoane la săvârșirea aceleiași fapte apare practic ca un fenomen destul de frecvent.

În literatura juridică de specialitate și în legislație se face deosebire între genuri și feluri de participație penală, folosindu-se diferite criterii:

- a) După criteriul atitudinii psihice față de rezultatul faptei comise cu voința comună de a coopera se disting: participația proprie și participația improprie.

Participația proprie-propriu zisă sau perfectă apare atunci când toți participanții acționează cu o poziție subiectivă, identică, adică fie toți cu intenție, fie toți din culpă;

Participația improprie sau imperfectă survine atunci când unii dintre participanți acționează cu intenție iar alții din culpă, sau chiar fără vinovăție.

- b) în raport cu calitatea în care făptuitorii contribuie la săvârșirea infracțiunii distingem participație simplă și participație complexă.

Astfel putem vorbi despre participația simplă (omogenă) când toți făptuitorii săvârșesc nemijlocit fapta, prevăzută de legea penală, având deci calitatea de coautori. Pe de altă parte, participația complexă (eterogena) apare atunci când unii participanți acționează în calitate de autori, alții în calitate de instigator sau complici.

Participarea unei persoane la săvârșirea unei infracțiuni nu poate fi calificată și instigare și coautorat ci numai coautorat, chiar dacă contribuțiile sale păreau a fi calificate atât instigare, cât și coautorat. [11, p.111]

Tot astfel, s-a decis în practica judiciară că participarea la săvârșirea aceleiași infracțiuni prin două activități deosebite, una specifică instigării, iar cealaltă complicității, nu constituie concurs de infracțiuni, ci se pedepsește numai potrivit textului din lege care sancționează forma de participație principală a instigării, care absoarbe pe cea secundară a complicității.

Condițiile participației penale:

1) *să fie comisă o faptă prevăzută de legea penală - poate fi consumată / rămasă în fază de tentativă pedepsibilă;*

2) *la comiterea faptei să contribuie mai multe persoane decât era necesar potrivit naturii faptei ori voinței legiuitorului:*

□ îndeplinită condiția și atunci când numai unul dintre făptuitori acționează cu intenție și îndeplinește condițiile generale pentru a fi subiect activ al infracțiunii; □ contribuția făptuitorilor poate fi: ○ de autor / coautor → prin acte de executare directă și nemijlocită; ○ de complice → prin acte de înlesnire, sprijinire morală sau materială; ○ de instigator → prin acte de determinare.

3) *să existe o legătură subiectivă între participanți - toți participanții trebuie să fie animați de aceeași voință comună de a săvârși fapta prevăzută de legea penală;*

4) *fapta comisă prin contribuția mai multor persoane să fie calificată ca infracțiune - fapta să fie săvârșită de către cel puțin unul dintre participanți cu vinovăția cerută de lege.*

Infracțiunile contra vieții și sănătății persoanei reprezintă grupul de infracțiuni prevăzute în Capitolul II al Părții speciale a Codului penal al Republicii Moldova. [3] Acestea sunt fapte prejudiciabile, săvârșite cu intenție sau din imprudență, care vatamă sau pun în pericol – în mod exclusiv sau în principal – relațiile sociale privitoare la viața sau sănătatea persoanei. Așa cum rezultă din definiție, obiectul juridic generic al infracțiunilor din grupul specificat îl formează relațiile sociale privitoare la viața sau sănătatea persoanei.

Viața și sănătatea constituie valorile sociale care desemnează atributele principale ale persoanei. Viața persoanei reprezintă existența socială a acesteia, adică realizarea posibilității de a participa la relațiile sociale, de a-și exercita drepturile și interesele și de a-și executa obligațiile. Dintre toate atributele inerente oricărei persoane cel mai important este viața. Toate celelalte atribute ale persoanei – sănătatea, libertatea, cinstea, demnitatea etc. – își pierd sensul și semnificația o dată cu suprimarea vieții persoanei. [17, p.41]

Alături de viața persoanei, o altă valoare socială, care reprezintă obiectul juridic generic al infracțiunilor analizate, este sănătatea persoanei. Din perspectiva apărării juridico-penale, sănătatea persoanei nu trebuie înțeleasă în sens îngust, ca rezultat bun sau rău, al funcționării organismului omenesc. Ea trebuie percepută ca un statu-quo de felul său, ca o stare psihosomatică, oricare ar fi gradul de morbiditate, a unei persoane.

De aceea, anomaliile, disfuncționalitățile sau deficiențele de ordin fizic sau psihic nu influențează în nici un fel asupra facultății persoanei de a beneficia, pe tot parcursul vieții, de apărarea sănătății sale prin mijloacele dreptului penal.

O infracțiune poate fi săvârșită în general de către o singură persoană. Practica a învederat însă, că la comiterea unei fapte penale pot coopera mai multe persoane, care aduc o contribuție de natură diferită morală sau materială, identică sau eterogenă, contribuții ce se întrepătrund, concurând la săvârșirea faptei.

Pluralitatea ocazională este cunoscută în literatură și în legislație sub denumirea de participație. Participația este posibilă, în general la orice infracțiune, chiar și la faptele ce presupun pluralitatea naturală sau constituită de făptuitor.

Pentru ca o pluralitate ocazională de făptuitori să constituie o participație penală, [10, p.189] trebuie să fie îndeplinite următoarele condiții:

1. să fie săvârșită o faptă prevăzută de legea penală;
2. fapta să fie săvârșită în cooperare -efectivă - a două sau mai multor persoane, în formele prevăzute de lege;
3. cel puțin unul dintre participanți să acționeze cu intenție.

Prin definiție, participația presupune săvârșirea unei fapte prevăzute de legea penală, în care se absorb contribuțiile participanților și care constituie temeiul răspunderii penale a acestora. Fapta se răsfrânge asupra tuturor participanților prin încadrarea sa juridică, formele de participație raportându-se, în vederea sancționării, la textul de lege ce încrimează fapta săvârșită.

Cooperarea mai multor persoane la săvârșirea faptei prevăzute de legea penală este o condiție cerută de însuși conceptul de participație, deci făptuitorii care nu cooperează la săvârșirea unei fapte, a căror activitate nu se integrează în fapta săvârșită, nu sunt participanți.

Actele de participare, indiferent de natura lor, trebuie să intervină înainte sau în timpul săvârșirii faptei, până la consumarea acesteia, dacă intervenția unei persoane este ulterioară consumării faptei, fără o înțelegere prealabilă în acest sens, nu există participație, ci o infracțiune autonomă (tănuire sau favorizarea infractorilor).

Contribuția la săvârșirea unei fapte poate fi de natură morală (determinarea sau ajutarea la formarea hotărârii infracționale) sau de natură materială (participare efectivă la executarea unor activități care se înscriu în activitatea infracțională).

Participarea poate fi omogenă, când toți participanții sunt coautori sau eterogenă, când participanții au contribuții diferite, de autori, instigatori și complici.

Participarea poate fi determinabilă, când se poate stabili forma de participație (autor, instigator sau complice) sau indeterminabilă, când nu se poate stabili calitatea în care au acționat participanții.

Contribuțiile pot fi identice (omogene) când toți participanții execută acte asemănătoare ce se completează unele pe altele și se înscriu în latura obiectivă a faptei, situație ce configurează coautorul, sau eterogenă, când activitățile efectuate sunt diferite ca mod de realizare și constau în acte de instigare, autorat și complicitate - deci este participație omogenă și participație eterogenă.

De asemenea, aportul mai poate fi determinabil, când se poate stabili felul sau se poate încadra în una din formele de participație conturate de lege și contribuție indetenninabilă, când datorită condițiilor de săvârșire a faptei, nu se poate aprecia care dintre făptuitori au acționat în calitate de instigatori, de coautori sau de complici.

Actele de participație, indiferent de natura lor, întrucât contribuie într-un fel sau altul la săvârșirea faptei, trebuie să intervină înainte de comitere sau pe tot parcursul desfășurării faptei, până în momentul consumării. [15, p.29]

Participația penală, fiind o circumstanță obiectivă pentru toți participanții, locul comiterii va fi cel în care s-a epuizat fapta prevăzută de legea penală ori în care s-a realizat tentativa faptei, când aceasta este pedepsită. Tot astfel, caracterul de circumstanță obiectivă a participației conduce la consecința că, în ipoteza constatării față de unul dintre participanți, a inexistenței faptei, este împiedicată punerea în mișcare sau exercitarea acțiunii penale față de toți participanții. [7, p.271]

Legătura subiectivă dintre participanți este esențială pentru existența participației, în lipsa acesteia urmând a se aprecia distinct activitatea fiecăruia. Înțelegerea participanților poate fi expresă sau tacită, bilaterală sau unilaterală. Înțelegerea este unilaterală când numai instigatorul și complicele au reprezentarea participației la faptă, autorul neavând această reprezentare (nuși dă seama că este instigat sau ajutat).

Legătura subiectivă se poate manifesta sub forma unei înțelegeri exprese între participanți, a acelu concept fraudulos (pactum aceleris) sau a unei înțelegeri tacite, când fără a exista o comunicare expresă între aceștia, se stabilește un acord tacit de cooperare. În ambele ipoteze, legătura subiectivă este bilaterală, fiecare participant dându-și seama că își unește aportul cu al celuilalt în săvârșirea faptei.

Dacă legătura subiectivă apare sub formă bilaterală, practica și legislația penală pun în evidență și situația când legătura subiectivă este unilaterală, caz în care comunicarea se face numai de la instigator și complice către autor, nu și viceversa.

Legătura subiectivă unilaterală, deși caracteristică participației impropriei, poate să apară și în cazul participației proprii. Astfel, complicele cu intenție realizează un act de înlesnire a infracțiunii de furt sau de omor, de care autorul se folosește fără să-și dea seama că a fost ajutat.

Această legătură subiectivă unilaterală este caracteristică participației impropriei, întrucât autorul, acționând din culpă sau fără vinovăție are o poziție psihică cu totul diferită de a celorlalți participanți, ceea ce face imposibilă comunicarea între acesta și instigator sau complice. Pe cale de consecință, legătura unilaterală se stabilește numai de la instigator sau complice către autor, care au urmărit comiterea faptei prin intermediul acestuia din urmă. [12, p.122] Participanții sunt persoanele care contribuie la săvârșirea unei infracțiuni în calitate de autor, organizator, instigator sau complice.

Se consideră autor persoana care săvârșește în mod nemijlocit fapta prevăzută de legea penală, precum și persoana care a săvârșit infracțiunea prin intermediul persoanelor care nu sunt pasibile de răspundere penală din cauza vârstei, iresponsabilității sau din alte cauze prevăzute de lege. Se consideră organizator persoana care a organizat săvârșirea unei infracțiuni sau a dirijat realizarea ei, precum și persoana care a creat un grup criminal organizat sau o organizație criminală ori a dirijat activitatea acestora.

Se consideră instigator persoana care, prin orice metode, determină o altă persoană să săvârșească o infracțiune.

Se consideră complice persoana care a contribuit la săvârșirea infracțiunii prin sfaturi, indicații, prestare de informații, acordare de mijloace sau instrumente ori înlăturare de obstacole, precum și persoana care a promis dinainte că îl va favoriza pe infractor, va tăinui

mijloacele sau instrumentele de săvârșire a infracțiunii, urmele acestora sau obiectele dobândite pe cale criminală ori persoana care a promis din timp că va procura sau va vinde atare obiecte.

Conform art. 42 alin. 6 CP al RM. [3] participanții la infracțiune trebuie să întrunească semnele constitutive ale subiectului infracțiunii. Aceasta înseamnă că fiecare dintre participanții la infracțiune trebuie să aibă vârsta prevăzută de legea penală, să fie persoane fizice și responsabile.

Referindu-ne la infracțiunile privind viața și sănătatea persoanei, menționăm faptul că doctrina menționează că infracțiunile cuprinse în Capitolul II al Părții speciale a Codului penal al Republicii Moldova, au obiect juridic generic comun și un obiect juridic special, format din relațiile sociale referitoare la anumite valori sociale.

Aceste valori sociale, specifice, le constituie – în mod exclusiv (în cazul obiectului juridic simplu) sau în principal (în cazul obiectului juridic complex) – viața persoanei sau sănătatea persoanei, regulă de la care există și excepții: integritatea corporală (infracțiunea de la art. 154 din CP al RM) și libertatea psihică (morală) (infracțiunea de la art. 155 din CP al RM).

Majoritatea infracțiunilor din cadrul grupului examinat au un obiect juridic special simplu: relațiile sociale cu privire la viața persoanei (de exemplu, infracțiunile prevăzute la art. 145 (cu excepția unor modalități agravate), 146, 147, 148 etc. din CP al RM); relațiile sociale cu privire la sănătatea persoanei (de exemplu, infracțiunile prevăzute la art. 151, 152, 153 etc. din CP al RM); relațiile sociale cu privire la viața sau sănătatea persoanei (infracțiunile prevăzute la art. 159, 160, 161 etc. din CP al RM).

Există însă și cazuri în care infracțiunea are un obiect juridic special complex. De exemplu, în situația omorului intenționat săvârșit cu răpirea sau luarea persoanei în calitate de ostatic (lit. f) din alin. (2) al art. 145 din CP al RM), ca obiect juridic secundar apar relațiile sociale cu privire la libertatea fizică a persoanei sau, respectiv, relațiile sociale cu privire la securitatea publică.

Majoritatea infracțiunilor contra vieții și sănătății persoanei au un obiect material și anume – corpul persoanei. Prin acesta înțelegem expresia corporală a vieții sau sănătății persoanei, adică ansamblul de funcții și procese organice care asigură individului prezența biologică și care odată distruse, suprimă calitatea de ființă vie și sănătoasă a persoanei. Nu contează dacă acesta este corpul unei persoane tinere sau în vârstă ori dacă persoana este sau nu în plenitudinea facultăților fizice sau psihice. În cazul infracțiunii important este că făptuitorul influențează asupra corpului altei persoane și nu asupra propriului corp.

În unele cazuri, legiuitorul circumscrie noțiunea de victimă a infracțiunii: soț (soție) sau rudă apropiată (lit. b) din alin. (3) al art. 145 din CP al RM; lit. a) din alin. (2) al art. 150 din CP al RM etc.); femeie gravidă (lit. c) din alin. (3) al art. 145 din CP al RM; lit. b) din alin. (2) al art. 154 din CP al RM etc.); copil nou-născut (art. 147 din CP al RM) etc. Sub aspectul laturii obiective, menționăm în primul rând că infracțiunile contra vieții și sănătății persoanei se comit, în majoritatea cazurilor, prin acțiune sau inacțiune.

Unele infracțiuni nu pot fi săvârșite decât prin acțiune (de exemplu, infracțiunile prevăzute la art. 155, 158 din CP al RM etc.). Alteori, fapta prejudiciabilă se poate concretiza doar în inacțiune (infracțiunile prevăzute la art. 162 și 163 din CP al RM).

O mare parte din faptele infracționale prevăzute în Capitolul II al Părții speciale a Codului penal al Republicii Moldova sunt infracțiuni materiale (de exemplu, infracțiunile prevăzute la art. 145-154, 156, 157 din CP al RM). În această ipoteză, la calificarea faptei este obligatorie

stabilirea legăturii de cauzalitate dintre fapta prejudiciabilă și urmările prejudiciabile. Celelalte infracțiuni din cadrul grupului examinat sunt infracțiuni formale. Sub aspectul semnelor secundare ale laturii obiective, acestea sunt în general irelevante pentru calificarea infracțiunilor contra vieții și sănătății persoanei.

Totuși, pentru unele din aceste infracțiuni, existența următoarelor semne este obligatorie:

1) metoda: deosebită cruzime (lit. h) din alin. (3) al art. 145 din CP al RM); schingiuire sau tortură (lit. e) din alin. (2) al art. 151 și lit. f) din alin. (2) al art. 152 din CP al RM) etc. ;

2) mijloacele: mijloace periculoase pentru viața sau sănătatea mai multor persoane (lit. k) din alin. (3) al art. 145 din CP al RM); instrumente speciale de tortură (lit. g) din alin. (2) al art. 154 din CP al RM) etc. ;

3) locul: în afara instituțiilor medicale sau cabinetelor medicale autorizate în scopul întreruperii cursului sarcinii (lit. a) din alin. (1) al art. 159 din CP al RM); în unități medicosanitare nespécializate (lit. a) din alin. (2) al art. 160 din CP al RM); 4) timpul: în timpul nașterii sau imediat după naștere (art. 147 din CP al RM); 5) alte circumstanțe: în condiții antisaniare (lit. e) din alin. (1) al art. 159 din CP al RM) etc.

Sub aspectul laturii subiective, menționăm în primul rând că la majoritatea infracțiunilor analizate, forma de vinovăție se exprimă prin intenție (infracțiunile prevăzute la art. 145-148, 150-156, 158-163 din CP al RM). Infracțiunile prevăzute la art. 149 și art. 157 din CP al RM sunt săvârșite din imprudență. Existența a două forme de vinovăție se atestă în cazul infracțiunii prevăzute la alin. (4) al art. 151 din CP al RM.

De regulă, motivul din care a acționat făptuitorul sau scopul urmărit de acesta, fie starea emoțională ce l-a caracterizat nu prezintă relevanță la calificarea infracțiunii, având semnificație doar pentru individualizarea pedepsei. [6, p.50-53]

Totuși, în anumite cazuri, legiuitorul moldovean specifică semnele amintite ale laturii subiective în conținutul dispoziției de incriminare:

1) motivul: interesul material (lit. b) din alin. (2) al art. 145 din CP al RM; lit. g) din alin. (2) al art. 151 din CP al RM și lit. h) din alin. (2) al art. 152 din CP al RM); motive de dușmănie sau ură socială, națională, rasială sau religioasă (lit. j) din alin. (3) al art. 145 din CP al RM);

2) scopul: de a ascunde o altă infracțiune sau de a înlesni săvârșirea ei (lit. i) din alin. (3) al art. 145 din CP al RM); de a preleva și/ sau utiliza ori comercializa organele sau țesuturile victimei (lit. l) din alin. (3) al art. 145 din CP al RM etc.) ;

3) starea emoțională: starea de afect (art. 146 și art. 156 din CP al RM); starea de tulburare fizică sau psihică, cu diminuarea discernământului, cauzată de naștere (art. 147 din CP al RM). De regulă, subiectul infracțiunilor contra vieții și sănătății persoanei poate fi orice persoană fizică responsabilă, care la momentul săvârșirii infracțiunii a împlinit vârsta răspunderii penale: 14 ani (art. 145, 147, 151 din CP al RM; alin. (2) al art. 152 din CP al RM) sau 16 ani (în celelalte cazuri). Totuși, la calificarea unor infracțiuni legea cere ca subiectul să aibă o anumită calitate: mama victimei (art. 147 din CP al RM); persoana care nu are studii medicale superioare speciale (lit. b) din alin. (1) al art. 159 din CP al RM și lit. b) din alin. (2) al art. 160 din CP al RM); medic (art. 161 din CP al RM); persoana care, în virtutea legii sau a regulilor speciale, era obligată să acorde ajutor unui bolnav (art. 162 din CP al RM) etc.

O diferențiere a pedepselor, aplicate în concret participanților în raport cu importanța reală a contribuțiilor acestora, apare ca o necesitate absolută. Acest lucru îl recunosc chiar și susținătorii sistemului parificării care sunt de acord că pedeapsa prevăzută prin lege pentru

participanți trebuie în concret să fie stabilită ținându-se seama de contribuția reală a fiecărui participant.

Răspunsul vine în sprijinul sistemului parificării, fiindcă în fața legii în abstract (normativ) toți aceia care trebuie să fi contribuit la realizarea faptei prevăzute de legea penală, trebuie să fie considerați făptuitori susceptibili de a fi sancționați cu pedeapsa prevăzută de lege pentru fapta comisă. Însă, în concret, pedeapsa trebuie să fie stabilită potrivit cu natura și importanța contribuției pe care a adus-o efectiv fiecare participant. Dar, această diferențiere în aplicarea concretă a pedepsei este aprioric limitată în sistemul diversificării, fiind precedată de o diferențiere anticipată făcută de lege, așa încât unui complice care s-ar constata că a avut în fapt o contribuție importantă și gravă, va trebui să se aplice pedeapsa redusă prevăzută de lege pentru complici, deși ar merita o sancțiune mai gravă. Dimpotrivă, în sistemul parificării, posibilitatea de diferențiere în aplicarea concretă a pedepsei participanților funcționează integral, fără nici un fel de limitări prestabilite.

În problema sancționării participanților, în literatura și legislația penală s-au conturat două sisteme, cu efecte diferite asupra răspunderii penale a acestora, și anume sistemul diversificării și parificării.

În primul sistem, al diversificării, pornindu-se de la importanța contribuțiilor în procesul săvârșirii faptei, de la o ierarhizare în abstract a acestora, în contribuții principale și secundare (contribuția instigatorului și a autorului se încadrează în sfera celor principale, iar a complicelui se încadrează în categoria celor secundare), s-a susținut că sancțiunile participanților trebuie să fie diferențiate prin lege, în afară de operațiunea de individualizare judecătorească, realizată de instanță în funcție de aportul și eficiența lor în comiterea faptei. Atribuindu-se un rol mai important activității instigatorului și autorului în raport cu cea a complicelui, s-a considerat că pedeapsa aplicabilă acestora trebuie să fie egală (cea prevăzută de lege pentru autor), iar cea a complicelui mai ușoară, sub aspectul naturii sau al limitelor prevăzute de lege, aplicându-i-se un coeficient de diminuare față de cea a primilor, determinat de caracterul contribuției care apare ca secundar sau accesorie.

Sistemul diversificării nu a fost ferit de formularea unor critici, printre care acea care se întemeiază pe o bază formală, pe o apreciere prestabilită și apriorică a importanței contribuțiilor și nu pe verificarea și analiza în concret a aportului lor.

Deși, în general, contribuția complicelui este mai puțin importantă, nu este exclusă posibilitatea ca în anumite situații să se ridice la nivelul importanței contribuțiilor celorlalți participanți.

Așa fiind, în sistemul diversificării se paralizează prin lege posibilitatea aplicării unei pedepse eficiente, aceasta fiind diferențiată față de cea a autorului și sensibil atenuată în raport cu a acestuia. Pentru a permite aplicarea unei pedepse corespunzătoare tuturor participanților în raport cu rolul și aportul contribuțiilor lor, în literatură și legislație s-a formulat un alt sistem, al parificării, cu o deschidere mult mai largă, care prin posibilitățile pe care le oferă, permite o mai justă individualizare a pedepsei în materia de participație penală. [13, p.457]

Sistemul parificării cere ca toți participanții, indiferent de rolul contribuției prestate, să fie sancționați cu pedepse prevăzute de lege pentru autor. În cadrul acestui sistem, prin caracterul său suplu și elastic, ce asigură individualizarea pedepsei în funcție de importanța și eficiența reală a felului participației și nu a aprecierii sale în abstract, înlătură limitele de care este afectat sistemul diversificării.

Pedeapsa care poate fi aplicată participanților diferă după genul participației, sistemul de pedepsire a participației proprii (propriu-zise) fiind diferit de acela al participației impropriei.

După legislația română autorul nu va fi pedepsit decât în cazul când răspunde penal pentru fapta săvârșită. Cunoașterea pedepsei prevăzute pentru autor implică exacta încadrare în textul de lege care prevede acea faptă, în raport cu felul vinovăției autorului.

Pedeapsa va diferi, așadar după cum fapta a fost săvârșită de autor, cu intenție sau din culpă; în acest din urmă caz, sancționarea are loc numai dacă legea pedepsește fapta comisă și atunci când este săvârșită din culpă. [2]

Când la comiterea nemijlocită a faptei prevăzute de legea penală au contribuit mai multe persoane, pedeapsa se va determina în raport cu fiecare coautor, adică ținând seama de existența vinovăției și de felul acesteia (de exemplu: un coautor a lucrat cu intenție, iar altul din culpă).

Așadar, pedeapsa prevăzută de lege va fi aceeași pentru coautori numai dacă ei au lucrat cu vinovăție de același fel (încadrare similară).

Dar împrejurarea că pedeapsa prevăzută de lege este aceeași pentru mai mulți coautori (datorită încadrării similare a contribuției lor) nu înseamnă că în concret ei trebuie să fie sancționați la fel. În legislația română pentru ca pedeapsa să poată fi aplicată instigatorului, trebuie ca contribuția sa să se încadreze în calificările care atrag răspunderea penală.

Dacă normativ, pedeapsa instigatorului este aceeași ca și pedeapsa prevăzută pentru autor, adică același maxim și același minim special, în concret, pedeapsa aplicată instigatorului va putea să difere de cea aplicată autorului. Aplicarea se face pe baza criteriului realist, adică ținându-se cont de modul și de mijloacele prin care instigatorul și-a dat contribuția la săvârșirea faptei și de criteriile de individualizare generală prevăzute de lege. Pentru ca pedeapsa să fie aplicabilă complicelui, trebuie să se constate pe de o parte că autorul a săvârșit fapta prevăzută de lege cu intenție, iar pe de altă parte că complicele și-a dat contribuția sa de înlesnire sau ajutor la săvârșirea faptei, tot cu intenție (participație proprie).

Pedeapsa complicelui poate fi diversificată în aplicația concretă ținându-se seama de contribuția sa reală la săvârșirea faptei prevăzute de legea penală. Se va avea în vedere modul în care complicele a înlesnit sau ajutat la săvârșirea faptei, necesitatea și eficiența reală a contribuției sale, corelația dintre sprijinul dat de el și contribuția altor participanți, măsura în care sprijinul material a constituit prin el însuși un sprijin moral.

În general, contribuția complicelui este de o importanță și o gravitate mai redusă decât cea a instigatorului și autorului, nu sunt excluse însă cazurile în care contribuția unui complice constituie evident actul cel mai important în desfășurarea activității prin care s-a ajuns la săvârșirea faptei. Regulile și soluțiile de mai sus privitoare la pedepsirea complicelui sunt aplicabile și în cazul formelor speciale de complicitate, ca: - instigarea la complicitate; - complicitatea la instigare; - complicitatea la complicitate.

În astfel de cazuri, la stabilirea pedepsei în concret se va ține seama nu numai de contribuția directă a complicelui, ci și de contribuția conexă a coparticipantului respectiv. Așadar, în caz de instigare la complicitate se va avea în vedere atât contribuția celui care a instigat cât și a celui care a fost determinat să lucreze ca complice.

În cazul complicității la instigare se va ține seama de contribuția complicelui raportată însă la contribuția instigatorului care l-a ajutat. [10, p.109]

Cât privește tipologia infracțiunilor contra vieții și sănătății persoanei, aceasta poate fi prezentată astfel: 1) infracțiuni contra vieții persoanei (art. 145-150 din CP al RM);

2) infracțiuni contra sănătății persoanei (art. 151-153, 156, 157 din CP al RM); 3) infracțiuni care pun în pericol viața și sănătatea persoanei (art. 154, 155, 158-163 din CP al RM). [6, p.5355]

Deosebirea principală dintre infracțiunile care fac parte din primele două categorii, pe de o parte și infracțiunile din cea de-a treia categorie pe de altă parte, constă în aceea că în primul caz, obiectului infracțiunii – relațiile sociale cu privire la viața sau respectiv sănătatea persoanei – i se aduce o vătămare, pe când în cel de-al doilea caz, el este pus doar în pericolul de a fi vătămat.

Analiza materialelor științifice privind participația în cazul infracțiunilor contra vieții și sănătății persoanei publicate în Republica Moldova

Pornind de la premiza că deoarece multe infracțiuni săvârșite contra vieții și sănătății persoanei sunt comise de o singură persoană, tot așa deseori există și cazuri de pluralitate de subiecți, când această faptă infracțională este săvârșită prin participarea mai multor persoane (autori, organizatori, instigatori, complici), deci în participație. Și aici, suntem de acord cu afirmația autoului român Dungan P. Apud, care spune că săvârșirea infracțiunii prin participație majorează gradul prejudiciabil al acesteia. [16, p.44]

Conform articolului publicat anterior, menționăm că posibilitatea de realizare a intenției infracționale și de tănuire a urmelor infracțiunii esențial este favorizată prin activitatea mai multor persoane, care în prealabil s-au organizat pentru comiterea infracțiunilor contra vieții și sănătății persoanei. Prin replierea acestui subiect, considerăm dezvoltarea gândului că: □ poate fi considerat autor persoana care săvârșește în mod nemijlocit o infracțiune contra vieții și sănătății persoanei în temeiurile incriminărilor valabile în CP al RM, precum și persoana care a săvârșit infracțiune contra vieții și sănătății persoanei prin intermediul persoanelor care nu sînt pasibile de răspundere penală din cauza vârstei, iresponsabilității sau din alte cauze prevăzute de Codul Penal.

- poate fi considerat organizator persoana care a organizat săvârșirea infracțiunii contra vieții și sănătății persoanei sau a dirijat realizarea ei, precum și persoana care a creat un grup criminal organizat sau o organizație criminală ori a dirijat activitatea acestora. [14, p.239- 241]

Poate fi considerat *instigator* persoana care prin orice metode determină o altă persoană să săvârșească o infracțiune contra vieții și sănătății persoanei.

Poate fi considerat *complice* persoana care a contribuit la săvârșirea infracțiunii contra vieții și sănătății persoanei prin sfaturi, indicații, prestare de informații, acordare de mijloace sau instrumente ori înlăturare de obstacole, precum și persoana care a promis dinainte că îl va favoriza pe infractor, va tănui mijloacele sau instrumentele de săvârșire a infracțiunii contra vieții și sănătății persoanei, urmele acesteia sau obiectele dobîndite pe cale criminală ori persoana care a promis din timp că va procura sau va vinde atare obiecte.

Referitor la ultimul alineat, prezentăm următoarea situație. Prin rechizitoriu, inculpatei Ț.I. i s-a înaintat învinuirea pentru faptul că la 09.05.2013, aproximativ la ora 17.30, prin înțelegere prealabilă cu Ț.O. , Ț.I. , activând în calitate de instigator, având scopul de a se răzbuna pe Ț.S. pentru faptul că în aceeași zi, ultima i-a arătat un gest indecent, ambele aflându-se în acel moment în magazinul alimentară „Alina”, situat pe str. Independenței, 101, or. Edineț, care este obiect de deservire publică, fapt ce l-a determinat pe Ț.O. la săvârșirea acțiunilor huliganice, exprimate prin încălcarea ordinii publice și lipsei vădite de respect față de

societate, prin aplicarea loviturilor cu pumnii, pe diferite părți ale corpului părții vătămate Ț. S. , care se afla la cumpărături în magazinul menționat, drept urmare cauzându-i ultimei vătămări corporale medii.

Tot ea, continuându-și acțiunile criminale, prin înțelegere prealabilă cu Ț.O. , în timpul comiterii acțiunilor huliganice în magazinul alimentar „Alina”, activând în calitate de instigator, l-a determinat pe Ț.O. la aplicarea multiplelor lovituri părții vătămate Ț. S. care, la fel, se afla în magazinul menționat. Conform raportului de expertiză medico-legală nr. 1088/D, din 18.05.2013, acesteia i s-a cauzat traumă cranio-cerebrală asociat manifestată prin contuzie cerebrală minoră, fracturi ale proceselor transversale din stânga L. 1, L. 2, L. 3, fracturi ale oaselor nazale pe stânga, fără deplasare, fractură a septului nazal cu edem al nasului, echimozele pe față, pavilionul auricular stâng și regiunea lombară, edem și echimoză mucoasă a buzei superioare, care se califică ca vătămări corporale medii, cu dereglarea sănătății de lungă durată. Acțiunile învinuitei Ț.I. au fost încadrate în baza art. 42 alin. (5), art. 287 alin. (2) lit. b) Cod penal, după indicii calificativi instigator la săvârșirea huliganismului, adică acțiunile intenționate care încalcă grosolan ordinea publică, însoțite de aplicarea violenței asupra persoanelor, acțiuni care prin conținutul lor, se deosebesc printr-un cinism și obrăznicie deosebită, săvârșit de două sau mai multe persoane și art. 42 alin. (5), art. 152 alin. (2) lit. (e) Cod penal, după indicii calificativi instigator la cauzarea vătămării intenționate medii a integrității corporale sau a sănătății, care nu este periculoasă pentru viață, săvârșit de două sau mai multe persoane.

Deci, întărim poziția expusă supra că acestea își au explicația în faptul că posibilitatea de realizare a intenției infracționale și de tănuire a urmelor infracțiunilor contra vieții și sănătății persoanei esențial este favorizată prin activitatea mai multor persoane, care în prealabil s-au organizat pentru comiterea acestei infracțiuni.

După cum pe bună dreptate prevede Codul Penal al RM, la art 41, că „se consideră participare cooperarea cu intenție a două sau mai multor persoane la săvârșirea unei infracțiuni intenționate”.

În lumina ipotezelor evidențiate putem sublinia faptul că o particularitate deosebită a infracțiunilor contra vieții și sănătății persoanei, de rând cu semnele obiective ce caracterizează conținutul normativ, este elementul subiectiv.

Astfel, incriminarea unor fapte ce vizează grupul de infracțiuni prevăzute în Capitolul II din Partea Specială a Codului penal al Republicii Moldova, nu poate avea loc decât după constatarea prezenței a cel puțin două persoane la comiterea faptei infracționale: autorul infracțiunii și încă o persoană, care a voit săvârșirea faptei contra vieții și sănătății persoanei.

Este de precizat aici că definirea celei din urmă persoane participante la infracțiunile examinate este diferită.

Am putea susține că fiecare infractor este un caz particular, că fiecare se caracterizează printr-o seamă de trăsături fiziologice, psihologice și atitudini sociale care nu se repetă întocmai la ceilalți infractori.

Unul este dominat de anumite tendințe și interese materiale (lăcomie, bunuri), altul de tendințe și interese de afirmare de sine, de combatere sau supunere față de altul. În această optică, cercetarea științifică și cunoașterea infractorilor care comit fapte contra vieții și sănătății persoanei este dificilă, fiindcă, operîndu-se cu o masă informă și eterogenă de infractori, nu se pot trage concluzii generale privind cauzele și remediile criminalității.

Însă în dreptul penal se operează cu alți termeni, tratamentul penal al persoanelor implicate în săvârșirea infracțiunilor contra vieții și sănătății persoanei făcându-se în dependență de gradul participației la infracțiune – autori, organizatori, instigatori sau complici la comiterea infracțiunii.

Deci, referitor la argumentul expus supra, venim cu constatarea că gradul de participare la săvârșirea infracțiunilor contra vieții și sănătății persoanei este luat în considerare la stabilirea pedepsei penale și denotă măsura de activitate, intensitatea și insistența cu care un participant la infracțiune își execută rolul funcțional în procesul de comitere a faptei prejudiciabile contra vieții și sănătății persoanei. Intensitatea acțiunilor organizatorului se deosebește de intensitatea acțiunilor complicelui, mai mult ca atât, este posibilă și o intensitate sau o măsură de activitate diferită între acțiunile persoanelor ce îndeplinesc același rol funcțional (spre exemplu, coautori sau complici).

În conformitate cu dispozițiile normative în vigoare (art. 42 alin. (6) C. pen.) „participanții la infracțiune trebuie să întrunească semnele subiectului infracțiunii”.

Luând în considerație faptul că drept subiect al infracțiunilor contra vieții și sănătății persoanei poate fi o persoană fizică responsabilă, ajunsă la vârsta de 14 ani (art 145, 147, 151, alin 2 art 152 CP al RM), sau 16 ani în alte cazuri, pentru existența participației penale cel puțin două persoane trebuie să posede semnele evidențiate.

De exemplu, în cazul formulei organizator-autor prezența calităților subiectului general al infracțiunii are o importanță principală. Astfel, în cazul în care organizatorul infracțiunii nu posedă semnele subiectului infracțiunilor contra vieții și sănătății persoanei (spre exemplu, este iresponsabil), acesta nu este supus răspunderii și pedepsei penale, însă intervine răspunderea doar pentru autorul infracțiunii în conformitate cu semnul accidental.

În cazul în care autorul infracțiunii nu posedă semnele subiectului infracțiunii, organizatorul va fi supus răspunderii penale ca autor. Aici specificăm faptul că în teoria dreptului penal și în practica judiciară a Republicii Moldova, autori ai infracțiunii sunt recunoscuți: - cei ce săvârșesc nemijlocit infracțiunea, în cazul nostru contra vieții și sănătății persoanei (conform prevederilor alin. (2) al art. 42, din CP al RM); - cei ce participă nemijlocit la săvârșirea infracțiunii contra vieții și sănătății persoanei împreună cu alte persoane (coautori); - cei ce săvârșesc infracțiunea contra vieții și sănătății persoanei prin intermediul altor persoane, care nu pot fi supuse răspunderii penale în virtutea unor circumstanțe prevăzute de legea penală (alin. (2) al art. 42 din CP al RM).

În această ordine de idei nu putem fi de acord și cu alt punct de vedere exprimat în literatura de specialitate de către autorul Gauhman L., care presupune că omorul săvârșit la comandă este concomitent și omor săvârșit prin participație.

În concluzie aceasta este posibilă doar în anumite cazuri. De asemenea nu putem accepta opinia oferită de către acești autori referitor la faptul că în baza interpretării gramaticale a normelor vizând răspunderea penală pentru omor la comandă și omor comis de două sau mai multe persoane (dacă este vorba de legislația penală rusă – omor comis de un grup de persoane, un grup de persoane cu înțelegere prealabilă sau un grup organizat) fapta se califică în baza unui concurs de infracțiuni în raport doar față de autor.

În ceea ce vizează persoana care face comanda de omor, atunci, accentuează autorul Gauhman L., fapta acestuia este supusă răspunderii penale doar în baza semnelui accidental – comiterea omorului de către un grup de persoane, un grup de persoane cu înțelegere prealabilă

sau un grup organizat cu trimitere obligatorie la art. 42 C. pen. , deoarece, se argumentează că în cazul omorului la comandă este vorba doar despre răspunderea penală a autorilor (ucigașilor), dar nu și a persoanelor care fac comanda de omor.

Această idee poate fi contestată prin considerația că în cazul normelor prevăzute de Partea specială a Codului penal al Republicii Moldova, legiuitorul prezumă răspunderea penală doar a autorilor/coautorilor infracțiunii. În cazul în care fapta prejudiciabilă cu caracter penal este comisă de către un alt participant la infracțiune, aceasta urmează a fi încadrată potrivit normei incriminate autorului cu invocarea art. 42 din Partea generală a Codului penal. [14, p. 241-244]

Dacă analizăm infracțiunea prevăzută de art. 151 CP al RM, este oportună opinia lui S. Brînză și Vitalie Stati, care indică că săvârșirea infracțiunii în contextul celor mai periculoase forme de participare este susceptibilă de o agravare justificată a răspunderii penale, întrucât conjugarea eforturilor mai multor persoane în cadrul unui grup criminal organizat și mai ales în cadrul unei organizații criminale, permite în mod obiectiv să fie comise infracțiuni mai grave, care sunt peste posibilitățile unei singure personae, de asemenea înlesnește mult săvârșirea infracțiunii și face dificilă descoperirea acesteia. Grupul criminal organizat se deosebește de un simplu grup, format din cel puțin doi coautori, prin stabilitate și unitate.

Ca trăsătură specifică grupului criminal organizat, stabilitatea presupune durata și persistența legăturilor între participanți, aceștia conștientizând faptul că sunt încadrați în reuniunea respectivă în vederea săvârșirii infracțiunilor (profesionalismul). O altă trăsătură a grupului criminal organizat este unitatea membrilor, caracterizată prin existența organizatorului și a conducătorului, ceilalți fiind subordonați indicațiilor acestora în vederea săvârșirii planificate și dirijate a unei sau a mai multor infracțiuni. În context, vătămarea intenționată gravă a integrității corporale sau a sănătății trebuie recunoscută ca fiind săvârșită de un grup criminal organizat în situațiile în care grupul a fost creat în scopul săvârșirii unor infracțiuni de mare gravitate, numai decît cu aplicarea violenței, cum ar fi: vătămarea intenționată gravă a integrității corporale sau a sănătății; omorul intenționat, violul; șantajul; tâlhăria etc.

Organizarea prealabilă a participanților unui grup criminal organizat presupune o anumită orientare a acestuia, excluzând scopul săvârșirii oricărui gen de infracțiuni. Faptele tuturor celor din grupul criminal organizat, care au luat parte la săvârșirea de infracțiuni, trebuie calificate conform lit. c) din alin. (3) al art. 151 din CP al RM, indiferent de rolul pe care l-a îndeplinit fiecare la comiterea vătămării intenționate grave a integrității corporale sau a sănătății, fără a se face referire la art. 42 din CP al RM. Explicația este că toți cei care săvârșesc infracțiunea în cadrul grupului criminal organizat au rolul de coautori.

Analiza materialelor științifice privind participația în cazul infracțiunilor contra vieții și sănătății persoanei publicate peste hotare

Vom analiza situația privind participația în cazul infracțiunilor contra vieții și sănătății în România. Infracțiunile de omor pot avea unul sau mai mulți subiecți activi, participația penală fiind posibilă în toate formele sale: coautorat, instigare, complicitate.

Un exemplu de participație penală îl constituie fapta prin care inculpații, [18] deși nu au folosit vre-un instrument apt să producă moartea, au lovit victima cu pumnii și picioarele peste tot corpul, inclusiv într-o regiune vitală, loviturile aplicate au fost multiple dintre care unele au avut o intensitate deosebită, părăsind-o apoi într-un loc izolat ceia ce a făcut imposibilă acordarea asistenței medicale.

În practica judiciară s-a decis că există coautorat dacă mai multe persoane au lovit victima cu un instrument apt de a ucide (cuțit, topor, briceag, ciomag, etc.), chiar dacă numai lovitură una dintre participanți a fost mortală. Spre exemplu, prin sentința penală, nr. 361, din 29 aprilie 2011, Tribunalul Galați, secția penală, au fost condamnați inculpații C. PEN. și T. N, pentru săvârșirea în participație în calitate de coautori a infracțiunii de omor (prin lovituri separate cu corpuri contondente au ucis victima O. I., cioban), iar inculpatul P.S. pentru complicitate la infracțiunea amintită. [19]

Este însă evident, că săvârșirea infracțiunii de omor în forma coautoratului, presupune că persoana (persoanele) prezente la locul și timpul consumării faptei să desfășoare activități de orice tip, indispensabile executării acțiunii ucigătoare, simpla ei prezență la locul omorului (asistarea) nesatisfăcând cerința unei cooperări în sensul noțiunii penale de coautorat. [8, p.57]

O altă formă a participației penale este instigarea, care în cazul omorului există atunci când o persoană a determinat cu intenție o altă persoană să săvârșească o asemenea faptă. Activitatea instigatorului la omor, cel mai adesea, ia forma unui îndemn insistent, făcându-l pe instigat să accepte și să realizeze voința instigatorului. [5, p.60-61]

Cea de a treia formă a participației este complicitatea, iar în cazul infracțiunii de omor, aceasta prezintă unele aspecte specifice, deoarece există complicitate atunci când orice persoană cu intenție ajută sau înlesnește în orice mod o altă persoană la săvârșirea unei fapte de omor, sau când persoana promite ceva înainte sau în timpul săvârșirii faptei, făptuitorului, chiar dacă această promisiune făcută nu este și nu va fi îndeplinită. Mai există complicitate la omor atunci când acel complice, participant, săvârșește anumite acte de pregătire specifice și necesare pentru o altă persoană (autorul), ca acesta să-și desfășoare activitatea de ucidere.

Prin complicitate se înțelege, sprijinul dat de o persoană, în orice mod și prin orice mijloace, unei alte persoane, cu prilejul săvârșirii unei fapte ilicite.

Contribuția complicelui, la săvârșirea faptei prevăzută de legea penală, spre deosebire de contribuția autorului, este o contribuție indirectă (mediată). În timp ce autorul efectuează acte de executare care realizează, în mod nemijlocit materialitatea faptei, complicelul efectuează acte de sprijinire a activității autorului.

Prin urmare complicelul nu realizează fapta în mod nemijlocit, ci sprijină, înlesnește, ajută la realizarea acesteia de către autor.

Mai există complicitate la omor atunci când acel complice, participant, săvârșește contribuție materială (fizică) care a înlesnit sau ajutat realizarea laturii obiective a faptei sau într-o contribuție imaterială (morală) care a înlesnit ori ajutat la realizarea laturii subiective a faptei săvârșite.

Dacă cel care a premeditat săvârșirea omorului, a efectuat acte de pregătire împreună cu alte persoane care au cunoscut scopul pregătirii, premeditarea se convertește într-o circumstanță reală și ca atare, se răsfrânge asupra participanților (de exemplu, cel care îl ajută pe autor să-și procure arma, cunoscând că acesta se pregătea să folosească arma la comiterea omorului, răspunde pentru complicitate la omor calificat. [5, p.27]

Premeditarea cuprinde atât elemente de ordin psihic, cât și elemente obiective, respectiv acte pozitive premergătoare și preparatoare executării proiectului. Omorul premeditat este nu numai acceptat psihic și chibzuit, dar efectiv pregătit prin măsurile care se iau de inculpat pentru crearea condițiilor necesare realizării lui. Premeditarea, ca element circumstanțial al infracțiunii de omor calificat, nu presupune numai trecerea unui interval oarecare de timp de la luarea

hotărârii până la exteriorizarea ei, ci și o chibzuire suficientă și o pregătire de natură a înlesni comiterea faptei.

Hotărârea de a ucide o persoană este luată, în cazul premeditării, din timp. Instanța trebuie să stabilească, de la caz la caz, trecerea unei anume perioade de timp în care hotărârea de ucidere s-a aflat sub control rațional, devenind chibzuită. Făptuitorul cumpănește asupra modului în care va săvârși omorul, asupra mijloacelor care-i stau la dispoziție și a celor pe care va trebui să le mai pregătească. Actul meditativ este deci specific și el coincide cu voința fermă de a suprima viața persoanei, alegând în același timp momentul și locul unde va săvârși actul.

Concluzii. Infracțiunile contra integrității sau sănătății corporale datorită particularităților pe care le prezintă, ocupă un loc distinct. Acestea constituie o subgrupă a infracțiunilor contra persoanei, în care se cuprind acele fapte de pericol social, săvârșite prin orice mijloace, prin care se cauzează unei persoane o suferință fizică sau o vătămare a integrității corporale ori a sănătății sale. Din perspectiva apărării juridico-penale, sănătatea persoanei nu trebuie înțeleasă în sens îngust, ca rezultat, bun sau rău, al funcționării organismului omenesc. Ea trebuie percepută ca un *statu-quo* de felul său, ca o stare psihosomatică, oricare ar fi gradul de morbiditate, a unei persoane. De aceea, anomaliile, disfuncționalitățile sau deficiențele de ordin fizic sau psihic nu influențează în nici un fel asupra facultății persoanei de a beneficia, pe tot parcursul vieții, de apărarea sănătății sale prin mijloacele dreptului penal. Apreciind participația penală drept o formă a pluralității ocazionale, evidențiem complexitatea și problematica soluționării cauzelor penale comise sub forma acestei categorii instituționale. Necesitatea promovării unei politici penale eficiente de prevenire a infracțiunilor săvârșite prin participație penală, precum și a celor comise de o pluralitate de făptuitori în ansamblu, se impune ca una necesară și obligatorie, mai ales în ipoteza unor interpretări atât de controversate bazate pe soluții și aprecieri diferite. **Bibliografie**

Acte normative

1. Convenția Europeană a Drepturilor Omului, Roma, 4.XI.1950.
2. Cod penal al României din 21 iulie 1968 (**republicat**) Publicat în Monitorul Oficial nr. 65 din 16 aprilie 1997
3. Codul penal al Republicii Moldova, Nr. 985 din 18-04-2002. Publicat : 14-04-2009 în Monitorul Oficial Nr. 72-74 art. 195.
4. Declarația Universală a Drepturilor Omului, adoptată și proclamată de Adunarea generală a O.N.U. prin Rezoluția 217 A (III) din 10 decembrie 1948.

Manuale, monografii

5. Boroș A. Aspecte teoretice și practice privind infracțiunile de omor și loviri sau vătămări cauzatoare de moarte, , București: Editura Ministerul de Interne, 1991
6. Brânză S., Stati V. Tratat de Drept Penal. Partea Specială. Vol I. Chișinău: Tipografia Centrală, 2015
7. Dincu A. Drept penal, Partea generală, vol. I, București, 1977
8. Dinuică D., Duvac C. ș.a. Drept penal, partea specială, București: Editura Fundației România de Mâine
9. Dongoroz V. Drept penal: Partea Specială. București: Hamangiu, 1939.
10. Dongoroz V. Explicații teoretice ale Codului penal român, Partea generală, vol. I, București: Ed. Academiei R.S.R., 1969
11. Pradel J. Droit penal general. Paris: Cujas, 1991
12. Ungureanu A. Drept penal. București: Lumina Lex, 1995

13. Zolyneak M. Drept penal. Partea generală. București: Chemarea, 1992 **Contribuții în reviste, în lucrări științifice**
14. Arcer A. Răspunderea penală a participanților la comiterea infracțiunilor contra vieții și sănătății persoanei, În: Conferința „Infracțiunea – Răspunderea penală – Pedepsa. Drept și Criminologie
15. Dincu L., Dincu A. Participația penală indeterminabilă. În: Revista Româna de Drept, nr. 7/1988
16. Dungan P. Crime și delikte în noul cod penal al României privind manipularea genetică prin care se pune în pericol viața, integritatea corporală și sănătatea persoanei. În: Revista Națională de Drept, 2006, nr.2
17. Popescu T. Definirea persoanei în Codul penal. În: Revista de drept penal, 1998, nr.

3 Documente electronice

18. Înalta Curte de Casație și Justiție, Secția penală, Decizia nr. 1576/2010, Disponibil: www.scj.ro.
19. Tribunalul Galați, Secția Penală, Decizia nr.361/2011, Disponibil: www.scj.ro

INTELIGENȚA ARTIFICIALĂ ÎN PSIHLOGIE ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN PSYCHOLOGY

Bîtea Lucia, Drd., master în psihologie clinică și consiliere psihologică, mun. Chișinău, Republica Moldova, e-mail: luciabitca@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2801-4039>

Rezumat

Psihologia inteligenței artificiale se referă la studiul modului în care oamenii interacționează cu sistemele inteligente și cum acestea afectează psihologia umană. Acest domeniu de cercetare se concentrează pe efectele psihologice ale inteligenței artificiale asupra comportamentului uman, precum și pe dezvoltarea de sisteme inteligente care sunt capabile să interacționeze în mod eficient cu oamenii. Inteligența artificială are un potențial enorm în psihologie, deoarece poate fi utilizată pentru a îmbunătăți diagnosticul și tratamentul tulburărilor mentale, precum și pentru a înțelege mai bine procesele cognitive și comportamentale.

Plecând de la conceptul inteligenței umane, specific lui Homo sapiens, **inteligenta artificială** poate fi definită ca fiind capacitatea unor sisteme informatice (calculatoare digitale, mașini, roboți și orice alte dispozitive, care funcționează pe baza unor programe informatice) de a îndeplini sarcini similare celor umane, din perspectiva complexității. Practic, atunci când avem în vedere inteligența artificială, discutăm despre orice dispozitive inteligente (*Machina sapiens*) [4].

Inteligența artificială se poate defini, conform P.H. Winston [7], ca fiind studiul proceselor computaționale care permit percepție, gândire și acțiune.

Inteligența artificială este capacitatea unei mașini de a imita funcții umane, cum ar fi raționamentul, învățarea, planificarea și creativitatea [9]. Inteligența artificială permite sistemelor tehnice să perceapă mediul în care funcționează, să prelucreze această percepție și să rezolve probleme, acționând pentru a atinge un anumit obiectiv [4]. Calculatorul primește datele (deja pregătite sau colectate prin intermediul propriilor senzori (cum ar fi o cameră video), le prelucrează și reacționează [1]. Sistemele inteligenței artificiale sunt capabile să își adapteze, într-o anumită măsură, comportamentul, analizând efectele acțiunilor anterioare și funcționând autonom [3]. Inteligența artificială este considerată o „tehnologie determinantă a viitorului” [5].

Se întâmplă frecvent ca, atunci când sunt singuri și vulnerabili, oamenii vorbesc cu asistenții virtuali care fac parte din sistemele de operare despre problemele lor personale. De mai multe ori, aplicațiile vocale le oferă indicații despre cum să privească anumite lucruri legate de starea lor emoțională. Pe de o parte, din ce în ce mai mulți oameni au nevoie de suport psihologic. Mulți se îndreaptă spre psihologi, din păcate mult mai puțini decât cei care ar trebui să o facă. Pe de altă parte, apar din ce în ce mai multe mașinării care desfășoară acțiuni făcute până mai ieri de oameni, mașinării construite după chipul și asemnarea noastră. Ele preiau, astfel, toate idiosincraziile noastre, învață la fel ca noi și sunt la limită, capabile să fie subiective atunci când nu trebuie și (prea) obiective atunci când s-ar cere o urmă de empatie.

Unul dintre modurile în care inteligența artificială poate fi folosită în psihologie este prin analizarea datelor pentru a identifica modele și tendințe care ar putea fi greu de observat de către oameni. De exemplu, algoritmi de învățare automată pot fi folosiți pentru a analiza datele din aplicații mobile sau dispozitive de monitorizare a sănătății mentale și pentru a identifica modele ale stărilor emoționale ale individului. Acest lucru poate ajuta la identificarea timpurie a tulburărilor mentale sau la evaluarea eficacității tratamentului.

Un alt mod în care inteligența artificială poate fi utilizată în psihologie este prin intermediul terapiei digitale [8]. Terapia digitală este o formă de intervenție care utilizează tehnologie, cum ar fi aplicațiile mobile, pentru a oferi tratamentul psihologic. Algoritmii de învățare automată pot fi utilizați pentru a personaliza tratamentul în funcție de nevoile și preferințele individului, ceea ce poate duce la o îmbunătățire a eficacității tratamentului și la o reducere a costurilor.

În plus, inteligența artificială poate fi utilizată și pentru a dezvolta modele de inteligență artificială asemănătoare cu procesele cognitive umane, cum ar fi învățarea, atenția, percepția și memoria [2]. Aceste modele pot fi utilizate pentru a testa ipoteze despre procesele cognitive și pentru a dezvolta intervenții mai eficiente pentru problemele de sănătate mintală. Cu toate acestea, există și provocări în utilizarea inteligenței artificiale în psihologie, cum ar fi asigurarea confidențialității datelor și protecția datelor personale. De asemenea, este important să se recunoască că inteligența artificială nu poate înlocui complet intervenția umană și expertiza clinicianului în procesul de evaluare și tratament [6].

Unul dintre subiectele majore de interes în psihologia inteligenței artificiale este încrederea în inteligența artificială. Când oamenii interacționează cu sisteme inteligente, este important să înțeleagă cât de mult să se bazeze pe acestea și cât de mult să-și păstreze controlul asupra deciziilor lor. În acest sens, cercetătorii examinează modul în care oamenii interpretează și încred în sistemele inteligente, cât de mult se bazează pe recomandările lor și cum acestea pot fi îmbunătățite pentru a crește încrederea utilizatorilor.

De asemenea, psihologia inteligenței artificiale se concentrează pe modul în care sistemele inteligente pot fi proiectate pentru a comunica în mod eficient cu utilizatorii lor. Aceasta include dezvoltarea de interfețe de utilizator intuitive și ușor de utilizat, precum și dezvoltarea de sisteme de asistență vocală sau virtuală care pot comunica în mod eficient cu utilizatorii. În plus, psihologia inteligenței artificiale se concentrează pe impactul pe care îl poate avea utilizarea inteligenței artificiale asupra forței de muncă și asupra societății în general. De exemplu, cercetătorii examinează modul în care utilizarea inteligenței artificiale poate afecta locurile de muncă și cum poate fi gestionată tranziția către o economie în care inteligența artificială este tot mai prezentă.

În general, psihologia inteligenței artificiale este un domeniu important de cercetare, deoarece poate ajuta la îmbunătățirea modului în care oamenii interacționează cu sistemele inteligente și poate ajuta la asigurarea că dezvoltarea și utilizarea inteligenței artificiale este etică și responsabilă.

Pentru a îmbunătăți modul în care oamenii interacționează cu sistemele inteligente, este important să se ia în considerare nevoile și așteptările utilizatorilor [8]. Câteva aspecte care pot fi îmbunătățite includ:

- ◆ Interfața de utilizator: O interfață de utilizator intuitivă și ușor de utilizat poate face diferența în utilizarea sistemelor inteligente [4]. Aceasta trebuie să fie simplă, clară și să ofere informații utile utilizatorilor pentru a-și atinge obiectivele.
- ◆ Personalizare: Sistemele inteligente ar trebui să ofere posibilitatea de personalizare pentru a se adapta la nevoile și preferințele utilizatorilor. Acest lucru poate include oferirea de recomandări personalizate sau ajustarea setărilor în funcție de preferințele utilizatorului.
- ◆ Feedback: Utilizatorii ar trebui să primească feedback clar și prompt din partea sistemului inteligent, astfel încât să poată înțelege și îmbunătăți modul în care utilizează sistemul.
- ◆ Comunicare: Sistemele inteligente ar trebui să fie capabile să comunice eficient cu utilizatorii lor, fie prin intermediul asistenței vocale sau virtuale, fie prin intermediul mesajelor text sau alte forme de comunicare.
- ◆ Transparență: Utilizatorii ar trebui să aibă acces la informații clare și transparente cu privire la modul în care sistemul inteligent colectează și utilizează datele lor personale și la procesul decizional al sistemului.
- ◆ Învățare automată: Sistemele inteligente ar trebui să fie capabile să învețe din comportamentul utilizatorilor și să își adapteze recomandările și procesele pentru a oferi o experiență personalizată și mai bună.

În general, îmbunătățirea modului în care oamenii interacționează cu sistemele inteligente implică o abordare orientată spre utilizator și o atenție deosebită acordată nevoilor și așteptărilor utilizatorilor.

Comunicarea cu ajutorul sistemelor inteligente poate fi realizată prin mai multe metode, cum ar fi:

- ✓ Asistența vocală: Aceasta implică comunicarea cu un asistent vocal, cum ar fi *Alexa* de la *Amazon*, *Siri* de la *Apple* sau *Google Assistant*. Utilizatorii pot interacționa cu sistemul inteligent prin intermediul comenzilor vocale și pot primi răspunsuri și informații în mod verbal.
- ✓ Mesaje text: Utilizatorii pot comunica cu sistemele inteligente prin intermediul mesajelor text. Aceasta poate fi o opțiune mai utilă în situațiile în care nu este posibilă utilizarea comenzilor vocale, cum ar fi într-un mediu zgomotos sau într-un mediu public.
- ✓ Interfața grafică: Sistemele inteligente pot avea o interfață grafică prin care utilizatorii pot interacționa cu ele. Aceasta poate fi o opțiune mai utilă pentru sarcini care implică afișarea de imagini sau grafice.
- ✓ Realitate virtuală sau augmentată: Utilizatorii pot interacționa cu sistemele inteligente prin intermediul realității virtuale sau augmentate, unde informațiile sunt afișate într-un mod mai interactiv și imersiv.

Indiferent de metoda utilizată, comunicarea cu ajutorul sistemelor inteligente poate oferi o experiență mai eficientă și mai comodă. Cu toate acestea, este important ca utilizatorii să fie

conștienți de limitele sistemelor inteligente și să înțeleagă că acestea pot fi înșelate sau să ofere răspunsuri incorecte în anumite situații.

Oamenii au diferite așteptări de la sistemele inteligente, iar acestea pot varia în funcție de domeniul în care sunt utilizate. În general, însă, așteptările oamenilor de la sistemele inteligente includ:

- ✓ Eficiență: Utilizatorii așteaptă ca sistemele inteligente să fie rapide și să le ofere răspunsuri precise și utile la întrebările lor.
- ✓ Personalizare: Utilizatorii așteaptă ca sistemele inteligente să ofere recomandări și sugestii personalizate, adaptate la preferințele și nevoile lor individuale.
- ✓ Ușurință de utilizare: Utilizatorii așteaptă ca sistemele inteligente să aibă o interfață de utilizator intuitivă și ușor de folosit, astfel încât să poată fi utilizate fără efort.
- ✓ Fiabilitate: Utilizatorii așteaptă ca sistemele inteligente să fie fiabile și să ofere răspunsuri corecte și utile în toate situațiile.
- ✓ Securitate: Utilizatorii așteaptă ca sistemele inteligente să fie sigure și să protejeze informațiile lor personale.
- ✓ Învățare automată: Utilizatorii așteaptă ca sistemele inteligente să învețe din interacțiunile anterioare cu ei și să își adapteze recomandările și sugestiile în funcție de acestea.
- ✓ Capacitatea de a anticipa nevoile: Utilizatorii așteaptă ca sistemele inteligente să fie capabile să anticipeze nevoile lor și să ofere sugestii sau soluții înainte de a fi solicitate explicit.
- ✓ Abilitatea de a comunica: Utilizatorii așteaptă ca sistemele inteligente să comunice într-un mod clar și ușor de înțeles.

În general, așteptările oamenilor de la sistemele inteligente sunt legate de capacitatea acestora de a fi eficiente, personalizate și ușor de utilizat, dar și de capacitatea lor de a fi fiabile și sigure. Persoanele în etate pot beneficia de utilizarea tehnologiilor de inteligență artificială, dar pot întâmpina și unele provocări în acest sens.

Pe de o parte, utilizarea asistenților virtuali și a altor tehnologii inteligente poate oferi persoanelor în etate mai multă independență și mai mult acces la informații și servicii. De exemplu, aceștia pot folosi asistenți vocali, cum ar fi *Alexa* sau *Google Assistant*, pentru a obține informații sau pentru a controla dispozitive din casă, precum termostatele sau luminile, fără a fi nevoie să se deplaseze sau să își exercite forța fizică. De asemenea, tehnologiile de inteligență artificială pot fi utile și pentru îmbunătățirea sănătății și calității vieții, prin intermediul aplicațiilor și dispozitivelor care monitorizează sănătatea, oferă sfaturi nutriționale și încurajează activitățile fizice.

Pe de altă parte, unele persoane în etate pot avea dificultăți în utilizarea tehnologiilor inteligente, din cauza problemelor de vedere, auz sau a altor deficiențe cognitive. Interacțiunea cu asistenții vocali sau cu alte dispozitive poate fi dificilă dacă utilizatorii au probleme de auz sau nu pot folosi vocea pentru a comunica cu sistemul. De asemenea, interfața de utilizator poate fi dificilă de utilizat pentru persoanele cu deficiențe vizuale sau alte deficiențe cognitive.

În general, este important ca tehnologiile de inteligență artificială să fie dezvoltate și proiectate cu nevoile și capacitățile persoanelor în etate în minte, pentru a le face cât mai accesibile și utile. De asemenea, este important ca aceste tehnologii să fie însoțite de instrucțiuni clare și ușor de înțeles, pentru a facilita utilizarea acestora de către toți utilizatorii.

Copiii pot beneficia de utilizarea tehnologiilor de inteligență artificială, dar este important să existe o supraveghere adecvată și o educație adecvată pentru a se asigura că aceștia folosesc aceste tehnologii într-un mod responsabil și în siguranță.

Pe de o parte, utilizarea asistenților virtuali și a altor tehnologii inteligente poate oferi copiilor oportunități de învățare interactivă și de joacă. De exemplu, jocurile și aplicațiile care utilizează inteligența artificială pot fi folosite pentru a îmbunătăți abilitățile matematice, de citire și de scriere ale copiilor, prin intermediul activităților interactive și adaptative care se adaptează nivelului lor de cunoștințe și îi țin interesați.

Pe de altă parte, există și riscul ca utilizarea neadecvată a tehnologiilor de inteligență artificială să afecteze dezvoltarea copiilor, atât din punct de vedere cognitiv, cât și social. De exemplu, prea mult timp petrecut în fața unui ecran poate să afecteze dezvoltarea socială și emoțională a copiilor și poate să-i împiedice să interacționeze cu ceilalți copii sau cu adulții în moduri pozitive și constructive.

Este important ca părinții și educații să aibă o abordare echilibrată și sănătoasă în ceea ce privește utilizarea tehnologiilor de inteligență artificială pentru copii. Aceștia ar trebui să limiteze timpul petrecut în fața ecranelor și să aleagă jocuri și aplicații care sunt adecvate pentru vârsta și nivelul de dezvoltare al copilului. De asemenea, este important să se asigure că copiii înțeleg riscurile și beneficiile utilizării tehnologiilor de inteligență artificială și să se educe în privința utilizării responsabile și sigure a acestora.

Există numeroase avantaje asociate cu utilizarea inteligenței artificiale, care includ:

- a) Eficiența sporită - inteligența artificială poate fi utilizată pentru a automatiza sarcini și procese care necesită mult timp și resurse, ceea ce poate duce la o creștere semnificativă a eficienței și productivității.
- b) Precizie crescută - Sistemele de inteligență artificială pot fi extrem de precise și fiabile în realizarea sarcinilor, astfel încât să se minimizeze erorile și să se reducă riscul de defecte sau erori umane.
- c) Îmbunătățirea serviciilor pentru clienți - inteligența artificială poate fi folosită pentru a îmbunătăți experiența clienților prin furnizarea de suport personalizat și soluții rapide și eficiente la probleme.
- d) Luarea de decizii informate - inteligența artificială poate ajuta la luarea deciziilor informate într-o gamă largă de domenii, de la afaceri la medicină, utilizând date și informații complexe pentru a oferi recomandări și soluții.
- e) Economisirea de costuri - Automatizarea prin intermediul inteligenței artificiale poate duce la economii semnificative de costuri pentru afaceri și organizații, prin reducerea cheltuielilor cu forța de muncă și îmbunătățirea eficienței.
- f) Creșterea profitabilității - inteligența artificială poate fi folosită pentru a crește profitabilitatea prin identificarea oportunităților de afaceri și optimizarea proceselor de producție.
- g) Creșterea inovației - inteligența artificială poate fi utilizată pentru a accelera cercetarea și dezvoltarea într-o gamă largă de domenii, contribuind la creșterea inovației și descoperirii de noi tehnologii și produse.
- h) Îmbunătățirea siguranței și securității - Sistemele de inteligență artificială pot fi utilizate pentru a identifica și preveni amenințări la adresa securității și sănătății umane, cum ar fi accidente rutiere sau infracțiunile cibernetice.

- i) Avansarea cercetării - inteligența artificială poate fi utilizată pentru a accelera cercetarea și dezvoltarea într-o gamă largă de domenii, de la medicină la inginerie, prin identificarea modelelor și tendințelor în date și informații complexe.

Acestea sunt doar câteva dintre avantajele utilizării inteligenței artificiale și se preconizează că acestea vor continua să crească pe măsură ce tehnologia se dezvoltă și se îmbunătățește.

Există o serie de dezavantaje și riscuri asociate cu utilizarea inteligenței artificiale, în special pe măsură ce aceasta devine din ce în ce mai avansată și utilizată într-o gamă largă de aplicații. Printre aceste dezavantaje se numără:

- Pierderea locurilor de muncă - Există riscul ca automatizarea prin intermediul inteligenței artificiale să ducă la pierderea unor locuri de muncă, în special în industrii precum producția și transportul. Acest lucru poate avea un impact semnificativ asupra economiei și asupra nivelului de trai al unor persoane.
- Creșterea inegalității - Utilizarea inteligenței artificiale poate duce la creșterea inegalității sociale și economice, întrucât unele grupuri sau indivizi pot avea acces mai redus sau deloc la aceste tehnologii, în timp ce altele se vor bucura de avantajele acestora.
- Erorile și discriminarea - Sistemele de inteligență artificială pot fi afectate de erori și de discriminare, deoarece acestea sunt construite și programate de oameni, care pot introduce propriile lor prejudecăți sau erori în modelele și algoritmiile utilizate. Acest lucru poate duce la discriminarea unor grupuri de oameni sau la luarea de decizii greșite și periculoase.
- Dependența de tehnologie - O utilizare excesivă a tehnologiei de inteligență artificială poate duce la dependență, cu un impact negativ asupra sănătății mintale și fizice.
- Riscul securității - Sistemele de inteligență artificială pot fi vulnerabile la atacuri cibernetice și la hackare, ceea ce poate duce la accesul neautorizat la date personale sau la folosirea sistemelor în moduri negative și periculoase.
- Impactul asupra vieții private - Utilizarea inteligenței artificiale poate duce la colectarea și stocarea datelor personale, ceea ce poate duce la încălcarea vieții private și securității datelor.
- Creșterea impactului asupra mediului - Utilizarea inteligenței artificiale poate duce la creșterea consumului de energie și a emisiilor de dioxid de carbon asociate cu funcționarea sistemelor de calcul și stocarea datelor.

Este important să se ia în considerare aceste dezavantaje și riscuri atunci când se utilizează inteligența artificială și să se ia măsuri pentru a minimiza efectele negative asupra societății și a indivizilor. Utilizarea inteligenței artificiale are un impact semnificativ într-o gamă largă de domenii și poate avea atât efecte pozitive, cât și negative, în funcție de modul în care este implementată și utilizată. În utilizarea inteligenței artificiale, este important să se țină cont de următoarele recomandări:

- Transparența - Este important ca sistemele de inteligență artificială să fie transparente și să ofere explicații pentru deciziile lor. Acest lucru poate ajuta la construirea încrederii utilizatorilor și la prevenirea îngrijorărilor legate de utilizarea lor.
- Responsabilitate - Este important ca dezvoltatorii și utilizatorii să fie responsabili în utilizarea inteligenței artificiale, astfel încât să nu dăuneze oamenilor sau mediului înconjurător.
- Singuranță - Este important să se asigure că sistemele de inteligență artificială sunt sigure și nu prezintă riscuri pentru oameni sau mediul înconjurător.

- Etică - Este important să se ia în considerare problemele etice legate de utilizarea inteligenței artificiale, cum ar fi impactul asupra vieții private, inegalitatea și discriminarea.
- Supervizare umană - Este important să se asigure că utilizarea inteligenței artificiale este supravegheată și gestionată de oameni, astfel încât să se prevină erorile sau consecințele negative.
- Învățare continuă - Este important ca sistemele de inteligență artificială să fie capabile să învețe și să se adapteze la noi situații, astfel încât să poată fi îmbunătățite în timp.
- Evaluare și testare - Este important ca sistemele de inteligență artificială să fie evaluate și testate în mod regulat pentru a se asigura că funcționează corect și nu prezintă riscuri.
- Comunicare eficientă - Este important ca utilizatorii și dezvoltatorii să comunice eficient între ei pentru a asigura o înțelegere clară a utilizării și a capacităților inteligenței artificiale.

Aceste recomandări pot ajuta la utilizarea responsabilă a inteligenței artificiale și la evitarea impactului negativ asupra oamenilor și a mediului înconjurător.

Concluzii

Utilizarea sistemelor inteligente poate avea un impact asupra capacității cognitive a oamenilor. Acest impact poate fi atât pozitiv, cât și negativ, în funcție de modul în care sunt folosite aceste sisteme și de contextul în care sunt utilizate.

În ceea ce privește impactul pozitiv, utilizarea sistemelor inteligente poate îmbunătăți anumite abilități cognitive, cum ar fi memoria, atenția și capacitatea de învățare. Sistemele de inteligență artificială pot oferi, de asemenea, noi modalități de gândire și de abordare a problemelor, ajutând la dezvoltarea abilităților creative și critice.

Pe de altă parte, utilizarea excesivă sau inadecvată a sistemelor inteligente poate avea un impact negativ asupra capacității cognitive a oamenilor. De exemplu, dependența de tehnologie poate duce la o scădere a capacității de a se concentra sau de a gândi critic și la o creștere a stresului și anxietății.

Este important ca utilizatorii să ia în considerare atât avantajele, cât și dezavantajele utilizării sistemelor inteligente și să le utilizeze în mod responsabil și adecvat pentru a evita impactul negativ asupra capacității cognitive. De asemenea, este important să existe cercetări continue pentru a înțelege mai bine modul în care utilizarea sistemelor inteligente poate afecta abilitățile cognitive ale oamenilor și pentru a identifica cele mai bune practici în utilizarea acestora.

Bibliografie

1. Armstrong, Stuart - "How We're Predicting AI", from the 2012 Singularity Conference
2. Bostrom, Nick - AI set to exceed human brain power articol CNN.com (iulie 26, 2006) <http://edition.cnn.com/2006/TECH/science/07/24/ai.bostrom/> accesat 09.03.2023.
3. Brooks, Rodney, articol de Kahn, Jennifer (Martie 2002). "It's Alive". Wired (10.30). <https://www.wired.com/2002/03/everywhere/> accesat 10.03.2023.
4. McCorduck, Pamela - Machines Who Think (2nd ed.), Natick, MA: A. K. Peters, Ltd., ISBN 1-56881-205-1, OCLC 52197627, 2004
5. Patrick Winston. 6.034 Artificial Intelligence. Fall 2010. Massachusetts Institute of Technology: MIT OpenCourseWare, <https://ocw.mit.edu>. License: Creative Commons BY-NC-SA.
6. Russell S., Norvig P. – Artificial Intelligence – A Modern Approach. Third Edition, Pearson-Prentice Hall, ISBN-13: 978-0136042594, 2009
7. Winston, Patrick Henry. Artificial Intelligence. 3rd ed. Addison-Wesley, 1992. ISBN: 9780201533774

8. [web 1] <https://chat.openai.com> accesat martie 2023
9. [web 2] https://en.wikipedia.org/wiki/History_of_artificial_intelligence accesat martie 2023

PROFESIA DE CONSILIER JURIDIC - CONSILIERE ȘI ORIENTARE ÎN CARIERĂ -

Asistent univ. drd. consilier juridic – Andreea Corsei

Consilier juridic - Mariana-Alina Ștefănoaia

Motto – „*Libertatea este dreptul de a face ceea ce permite legea*”
(*Charles Montesquieu*)

Abstract

The profession of legal advisor is part of the category of legal professions, it is organized as a professional body and is exercised according to the provisions of Law no. 514/2003 regarding the organization and exercise of the profession of legal advisor and the provisions of the statute. The profession of legal advisor is independent and autonomously organized, being exercised integrated into the Romanian justice system.

The profession of legal advisor is exercised personally by the legal advisor registered on the Professional Table of permanent or trainee legal advisors, hereinafter referred to as the Table, kept by the Colleges of Legal Advisors in Romania.

The legal adviser, in the exercise of the profession, obeys only the Constitution, the law, the code of professional ethics and the statute of the profession.

In the exercise of the profession and in relation to it, the legal advisor is professionally independent and cannot be subjected to any restriction or pressure of any kind, being protected by law against them.

The legal adviser ensures the defense of the rights and legitimate interests of the state, of central and local public authorities, of public institutions and of public interest, of other legal entities under public law, as well as of legal entities under private law and other interested entities in accordance with The Constitution and the laws of the country.

The professional relationship between the legal advisor and the beneficiary of his services is based on honesty, probity, fairness, confidentiality and the independence of professional opinions.

In his activity, the legal advisor ensures:

- consultancy, assistance and representation of the authority or public institution or legal person in favor of which he exercises his profession, defends their rights and legitimate interests in their relations with public authorities, institutions of any kind, as well as with any legal or natural person, Romanian or foreign;
- endorsement and countersignature of legal acts under the law.

The activity of a legal advisor is considered seniority in legal work in the positions of magistrate, lawyer, notary public or in other legal positions, according to the legal provisions specific to each of these professions.

Keywords: legal adviser, fair trial, protection, regime, rule of law, private law, public law.

Noțiuni introductive

Profesia de consilier juridic face parte din categoria profesiilor juridice, se organizează ca un corp profesional și se exercită conform prevederilor Legii nr. 514/2003 privind organizarea și exercitarea profesiei de consilier juridic și prevederilor statutului.

Profesia de consilier juridic este independentă și organizată autonom, fiind exercitată integrat în sistemul de justiție românesc.

Profesia de consilier juridic se exercită personal de către consilierul juridic înscris pe Tabloul profesional al consilierilor juridici definitivi sau stagiaari, denumit în continuare Tablou, ținut de către Colegiile Consilierilor Juridici din România.

Consilierul juridic, în exercitarea profesiei, se supune numai Constituției, legii, codului de deontologie profesională și statutului profesiei.

În exercitarea profesiei și în legătură cu aceasta, consilierul juridic este independent profesional și nu poate fi supus nici unei îngrădiri sau presiuni de orice tip, acesta fiind protejat de lege împotriva acestora.

Consilierul juridic asigură apărarea drepturilor și intereselor legitime ale statului, ale autorităților publice centrale și locale, ale instituțiilor publice și de interes public, ale celorlalte persoane juridice de drept public, precum și ale persoanelor juridice de drept privat și ale celorlalte entități interesate în conformitate cu Constituția și cu legile țării.

Relația profesională dintre consilierul juridic și beneficiarul serviciilor sale se bazează pe onestitate, probitate, corectitudine, confidențialitate și independența opiniilor profesionale.

În activitatea sa, consilierul juridic asigură:

- consultanța, asistența și reprezentarea autorității sau a instituției publice ori a persoanei juridice în favoarea căreia exercită profesia, apără drepturile și interesele legitime ale acestora în raporturile lor cu autoritățile publice, instituțiile de orice natură, precum și cu orice persoană juridică sau fizică, română ori străină;
- avizarea și contrasemnarea actelor cu caracter juridic în condițiile legii.

Activitatea de consilier juridic este considerată vechime în muncă juridică în funcțiile de magistrat, avocat, notar public sau în alte funcții juridice, potrivit dispozițiilor legale specifice fiecăreia dintre aceste profesii.

Realizarea profesiei

a) *Activitatea profesională a consilierului juridic se realizează prin:*

- consultații și cereri cu caracter juridic în toate domeniile dreptului;
- redactarea de opinii juridice cu privire la aspecte legale ce privesc activitatea acesteia;
- redactarea proiectelor de contracte, precum și negocierea clauzelor legale contractuale;
- asistența, consultanța și reprezentarea juridică a persoanelor juridice și a altor entități interesate;
- redactarea de acte juridice, atestarea identității părților, a conșimțământului, a conținutului și a datei actelor încheiate, care privesc persoana juridică în favoarea căreia consilierul juridic exercită profesia;
- avizarea și contrasemnarea actelor cu caracter juridic;
- verificarea legalității actelor cu caracter juridic și administrativ primite spre avizare;

- semnarea la solicitarea conducerii, în cadrul reprezentării, a documentelor cu caracter juridic emane de la persoana juridică sau de la instituția publică reprezentată.

1. Avizele pentru legalitate și conformitate vor fi însoțite de semnătura și parafa profesională;

2. Parafa profesională individuală va cuprinde în mod obligatoriu următoarele elemente:

- denumirea "COLEGIUL CONSILIERILOR JURIDICI" (teritorial - JUDEȚ);
- Sigla "COLEGIUL CONSILIERILOR JURIDICI" (teritorial - JUDEȚ);
- numele și prenumele consilierului juridic, însoțite de mențiunea S (stagiar) sau D (definitiv), după caz;

- codul unic de identificare, format din 2+4 (patru) cifre, alocat în ordinea înscrierii în Tablou, cod unic de înregistrare ce nu va mai putea fi realocat (primele două cifre reprezintă județul);

c) în condițiile în care actul juridic supus avizării pentru legalitate nu este conform legii, consilierul juridic va formula un raport de neavizare în care va indica neconcordanța acestuia cu normele legale, în vederea refacerii actului;

d) consilierul juridic, indiferent de forma în care își desfășoară activitatea profesională, se subordonează, numai pe linie administrativă, persoanei juridice în favoarea căreia își exercită profesia.

Dreptul la opinie profesională a consilierului juridic este garantat.

Consilierul juridic poate reprezenta gratuit în justiție rudele sale, ale soțului/soției, până la gradul IV inclusiv.

În exercitarea profesiei și în legătură cu aceasta, consilierul juridic este obligat să păstreze secretul profesional privitor la cauza ce i-a fost încredințată, cu excepția cazurilor prevăzute expres de lege.

Pentru activitatea depusă, consilierul juridic are dreptul să fie remunerat conform prevederilor formei scrise a raportului juridic care stă la baza exercitării profesiei față de beneficiar.

În scopul asigurării secretului profesional, actele și lucrările cu caracter profesional aflate asupra consilierului juridic sau la locul de exercitare a profesiei sunt inviolabile. Percheziționarea consilierului juridic, a domiciliului ori a biroului său nu poate fi făcută decât de procuror, în temeiul unui mandat emis în condițiile legii. Nu vor putea fi ascultate și înregistrate, cu nici un fel de mijloace tehnice, convorbirile telefonice ale consilierului juridic și nici nu va putea fi interceptată și înregistrată corespondența cu caracter profesional, decât în condițiile și cu procedura prevăzute de lege.

Dobândirea calității de consilier juridic

Primirea în profesie

Poate fi consilier juridic persoana care îndeplinește următoarele condiții:

- a) este cetățean român și are domiciliul în România;
- b) are exercițiul drepturilor civile și politice;
- c) este licențiată a unei facultăți de drept;
- d) este aptă din punct de vedere medical pentru exercitarea profesiei; această condiție se dovedește cu certificat medical eliberat în condițiile legii;
- e) nu se află în vreunul dintre cazurile de nedemnitate prevăzute de Legea nr. 514/2003.

Înscrierea în profesia de consilier juridic se face în mod individual, pe baza unei cereri adresate

Colegiului Consilierilor Juridici pe a cărui rază teritorială domiciliază, conform regulamentului și statutului fiecărui colegiu teritorial.

Cererea de înscriere în profesie va fi însoțită de acte care să ateste îndeplinirea condițiilor prevăzute de art. 8, 9 și 10 din Legea nr. 514/2003, respectiv: copii ale actului de identitate, ale actelor de stare civilă, ale certificatului de naștere, copie legalizată a diplomei de studii, cazierul judiciar, certificatul medical, două fotografii color pentru „Legitimația de consilier juridic” și declarație pe propria răspundere că îndeplinește condițiile legale pentru dobândirea și exercitarea profesiei de consilier juridic și că nu este înscris în alt colegiu sau asociație profesională a consilierilor juridici.

Colegiul teritorial verifică îndeplinirea condițiilor generale și speciale prevăzute de legea și statutul profesiei și avizează admiterea în colegiul respectiv.

După aprobarea cererii, solicitantului i se va elibera decizia de înscriere în profesie, conform vechimii sale în activități juridice.

Taxele de înscriere se vor stabili de către fiecare colegiu teritorial.

Demnitatea profesională

Este nedemn de a fi consilier juridic acela care:

- a) a fost condamnat definitiv pentru săvârșirea unei infracțiuni de natură a aduce atingere profesiei de consilier juridic;
- b) în exercitarea profesiei de consilier juridic a săvârșit abuzuri prin care au fost încălcate drepturi și libertăți fundamentale ale omului, stabilite prin hotărâre judecătorească irevocabilă;
- c) este declarat nedemn, pentru alte cauze, de lege.

Incompatibilitate și compatibilitate

Exercitarea profesiei de consilier juridic este incompatibilă cu:

- a) calitatea de avocat;
- b) activitățile care lezează demnitatea și independența profesiei de consilier juridic sau bunele moravuri;
- c) alte profesii autorizate sau salarizate;
- d) funcția și activitatea de administrator sau de lichidator în cadrul procedurilor de reorganizare și lichidare judiciară;
- e) activitatea publicistică salarizată;
- f) alte incompatibilități prevăzute de lege sau rezultate din situația de conflict de interese, în condițiile legii.

Exercitarea profesiei de consilier juridic este compatibilă cu:

- a) activitatea didactică universitară și de cercetare;
- b) funcția de arbitru, mediator sau expert, în condițiile legii și cu respectarea prevederilor legale privind conflictul de interese;
- c) participarea la comisii de studii, de întocmire a proiectelor de reglementări juridice;
- d) orice altă activitate profesională care nu încalcă situațiile de incompatibilitate și de nedemnitate;
- e) calitatea de asociat, acționar, administrator, cenzor la oricare dintre formele de organizare juridică prevăzute de lege.

Dovedirea calității de consilier juridic

Calitatea de consilier juridic - cu drept de exercitare a profesiei se dovedește cu „Legitimația de consilier juridic” și insigna profesiei, eliberate de fiecare colegiu consilierului juridic înscris în Tabloul Colegiului.

Actele juridice redactate și contrasemnate de consilierul juridic vor purta parafa acestuia, iar cele avizate pentru legalitate vor purta parafa și semnătura acestuia.

Modelul legitimației de consilier juridic, cu însemnele corpului profesional, insigna și parafa de avizare pentru legalitate sunt adoptate de Congresul Colegiilor Consilierilor Juridici din România.

Stagiul profesional

La debutul exercitării profesiei, consilierul juridic efectuează, în mod obligatoriu, un stagiul de pregătire profesională, perioadă în care are calitatea de consilier juridic stagiar.

Stagiul reprezintă perioada premergătoare definitivării în profesia de consilier juridic și are drept scop pregătirea profesională a consilierului juridic la începutul exercitării profesiei. Stagiul la debutul în profesie este obligatoriu și efectiv.

În timpul stagiului, consilierul juridic va avea calitatea de consilier juridic stagiar.

Durata stagiului este de 2 ani. Consiliul colegiului teritorial, în mod excepțional și numai după verificarea raportului făcut de șeful Biroului de îndrumare profesională, împreună cu consilierul juridic îndrumător, precum și cu consilierul juridic care sprijină cererea de admitere în colegiu pe baza unei activități profesionale meritorii, poate aproba reducerea perioadei de stagiul.

Această reducere nu poate fi mai mare de 6 (șase) luni calendaristice.

Stagiul se suspendă în perioada neexercitării profesiei.

Perioada de stagiul efectuată înainte de data suspendării se ia în calcul pentru îndeplinirea stagiului.

Drepturile și obligațiile administrative ale consilierului juridic stagiar sunt prevăzute în actul de decizie în baza căruia exercită profesia, beneficiind de toate celelalte drepturi ale funcției pe perioada stagiului.

Consilierul juridic stagiar poate pune concluzii la judecătoria și la tribunale ca instanță de fond, la organele de urmărire penală, precum și la celelalte organe administrative cu atribuții jurisdicționale.

Consilierul juridic îndrumător este obligat să prezinte Consiliului colegiului teritorial, la sfârșitul perioadei de stagiul, un raport de activitate asupra modului în care stagiularul și-a îndeplinit în mod efectiv îndatoririle profesionale.

Asigurarea consilierului juridic îndrumător

Poate îndeplini calitatea de consilier juridic îndrumător numai consilierul juridic definitiv și care se bucură de o reputație profesională neștirbită. Definitivarea

După efectuarea stagiului consilierul juridic stagiar va susține examenul de definitivare. Comisia de examinare după definitivare eliberează candidatului "Certificatul de promovare a examenului de definitivare" în baza căruia acesta este înscris pe Tablou cu mențiunea "definitiv".

Taxa pentru susținerea examenului de definitivare se stabilește de către fiecare colegiu teritorial. Definitivarea în profesia de consilier juridic pe baza vechimii în celelalte profesii juridice. Poate fi primit în profesie, în calitate de consilier juridic definitiv, cel care anterior sau la data primirii a îndeplinit funcția de avocat, magistrat ori notar definitiv sau a îndeplinit alte funcții juridice, potrivit dispozițiilor legale specifice fiecăreia dintre aceste profesii, cel puțin 5 ani. Raportul

dintre consilierul juridic definitiv - îndrumător și consilierul juridic stagiar este de conlucrare profesională, în baza unui contract de îndrumare în formă scrisă.

Condițiile efectuării stagiului și ale definitivatului sunt conform Legii nr. 514/2003 și vor fi prevăzute în regulamentele Comisiei metodologice a O.C.JR.

Interdicții

Consilierul juridic nu poate asista sau reprezenta părți cu interese contrare în aceeași cauză sau în cauze conexe și nu poate pleda împotriva părții care l-a consultat mai înainte în legătură cu aspectele litigioase ale pricinii.

Consilierul juridic nu poate fi ascultat ca martor și nu poate furniza relații nici unei autorități sau persoane cu privire la cauza care i-a fost încredințată, decât dacă are dezlegarea prealabilă, expresă și scrisă din partea părții în cauză, în condițiile legii.

Calitatea de martor are întâietate față de calitatea de consilier juridic, cu privire la faptele și împrejurările pe care acesta le-a cunoscut înainte de a fi devenit apărător al vreunei părți în cauză.

Dacă a fost ascultat ca martor, consilierul juridic nu mai poate desfășura nici o activitate profesională în acea cauză.

Consilierul juridic nu poate îndeplini funcția de expert, interpret sau traducător în cauza în care este angajat.

Exercitarea profesiei

În scopul asigurării, garantării și protejării dreptului neîngrădit la muncă, conform art. 3 din Legea nr. 53/2003 - Codul muncii și art. 41 și 45 din Constituție, republicată, consilierul juridic își poate exercita profesia la alegere, în oricare dintre formele prevăzute de lege și de statutul profesiei, cu respectarea prevederilor privind compatibilitatea și incompatibilitatea în exercitarea acesteia. Consilierul juridic este liber să aleagă și să schimbe în orice moment opțiunea sa pentru exercitarea profesiei.

Consilierul juridic definitiv sau stagiar, în vederea exercitării profesiei, se va înscrie pe Tabloul ținut de colegiul teritorial.

Consilierul juridic este obligat să anunțe în scris conducerea colegiului teritorial din care face parte despre orice intenție de modificare a opțiunii sale privind exercitarea profesiei.

Tabloul anual

Colegiul teritorial are obligația să întocmească anual Tabloul, cu menționarea numelui și a prenumelui, codului unic de înregistrare, a poziției profesionale, respectiv stagiar sau definitiv, precum și a situației în ceea ce privește exercitarea profesiei (exclus, suspendat etc.). Prin grija colegiului teritorial, Tabloul anual și modificările intervenite sunt comunicate O.C.JR. și instituțiilor prevăzute de lege.

Consiliul colegiului teritorial emite hotărâri de trecere pe Tablou a consilierilor juridici incompatibili, la cerere sau din oficiu, iar reînscriserea pe Tablou se face la cerere, după încetarea stării de incompatibilitate.

Taxele de reînscrisere pe Tablou se stabilesc de Consiliul colegiului teritorial.

Consilierii juridici care la data intrării în vigoare a Legii nr. 514/2003 au debutat în profesie, indiferent de vechimea în activitatea juridică, sunt trecuți pe Tablou cu mențiunea "definitiv".

Consilierii juridici care de la data intrării în vigoare a Legii nr. 514/2003 nu pot face dovada debutului în profesie anterior acestei date sunt trecuți pe Tablou cu mențiunea "stagiar".

Licențiatul unei facultăți de drept care solicită înscrierea în profesia de consilier juridic și are o

vechime de minimum 5 ani în alte profesii juridice va fi trecut pe Tablou cu mențiunea "definitiv".

Încetarea calității de consilier juridic

Încetarea exercitării profesiei de consilier juridic are loc în următoarele situații:

- a) prin renunțare scrisă la exercitarea profesiei;
- b) prin deces;
- c) dacă împotriva consilierului juridic s-a luat măsura excluderii din profesie.

În toate situațiile de încetare a exercitării profesiei de consilier juridic, acesta nu va mai putea folosi legitimația de consilier juridic, insigna, ștampilele și roba.

Suspendarea exercitării profesiei de consilier juridic

Exercitarea profesiei de consilier juridic se suspendă în următoarele situații:

- a) în caz de incompatibilitate;
- b) pe perioada de interdicție de a exercita activitățile profesionale, dispusă prin hotărâre judecătorească sau disciplinară;
- c) în caz de neplată a taxelor și a contribuțiilor profesionale timp de 3 luni de la scadența acestora până la lichidarea lor integrală;
- d) în condițiile în care consilierul juridic îndeplinește alte funcții juridice "sau profesii salarizate.
- e) În toate situațiile de suspendare a exercitării profesiei de consilier juridic, precizate la alineatul anterior, pe Tablou se vor face mențiunile corespunzătoare.

Drepturile consilierului juridic

Consilierul juridic are dreptul să fie înscris în Tablou, cu drept de exercitare a profesiei, și are dreptul să acorde consultanță juridică, să redacteze, să contrasemneze, să avizeze pentru legalitate acte juridice, să asiste și să reprezinte orice instituție, autoritate publică, persoană juridică sau orice entitate interesată în toate domeniile de drept, în condițiile Legii nr. 514/2003 și ale statutului.

Consilierul juridic stagiar poate pune concluzii la judecătorie și tribunale, ca instanță de fond, la organele de urmărire penală, precum și la celelalte organe administrative cu atribuții jurisdicționale.

Consilierul juridic definitiv poate pune concluzii la instanțele judecătorești de toate gradele, la organele de urmărire penală, precum și la toate autoritățile și organele administrative cu atribuții jurisdicționale.

Consilierii juridici au dreptul de a alege și de a fi aleși în organele de conducere ale colegiilor și ale O.C.J.R., în condițiile prevăzute de statutele acestor organizații profesionale. În scopul asigurării secretului profesional, actele și lucrările cu caracter profesional aflate asupra consilierului juridic, la domiciliul acestuia și la locul unde își exercită profesia sunt inviolabile.

Raportul dintre consilierul juridic și persoana juridică pe care o asistă sau o reprezintă nu poate fi stârnit sau controlat.

Consilierii juridici nu răspund penal, material, administrativ sau disciplinar pentru susținerile făcute oral ori în scris în fața instanței de judecată sau a altor organe, dacă acestea sunt în legătură cu apărarea și necesare cauzei ce i-a fost încredințată.

Îndatoririle consilierului juridic

Consilierul juridic apără drepturile și interesele legitime ale instituției, persoanei juridice, autorității sau entității pentru care exercită profesia, asigură consultanță și reprezentare juridică, avizează și contrasemnează actele cu caracter juridic emise de acestea.

Consilierul juridic acordă consultanță, opinia sa fiind consultativă.

Consilierul juridic formulează punctul său de vedere potrivit prevederilor legale și a crezului său profesional.

Consilierul juridic manifestă independență în relația cu organele de conducere ale persoanei juridice unde exercită profesia, precum și cu orice alte persoane din cadrul acesteia; punctul de vedere formulat de către consilierul juridic în legătură cu aspectul juridic al unei situații nu poate fi schimbat sau modificat de către nici o persoană, consilierul juridic menținându-și opinia legală formulată inițial, indiferent de împrejurări.

În exercitarea profesiei, consilierul juridic nu poate fi supus nici unei presiuni din partea persoanei juridice unde își exercită profesia sau din partea oricărei alte persoane juridice de drept public ori privat.

Consilierul juridic, în exercitarea profesiei, se supune numai Constituției, legii, statutului profesiei și regulilor eticii profesionale.

Consilierul juridic va aviza și va semna acte cu caracter juridic, avizul pozitiv sau negativ, precum și semnătura sa fiind aplicate numai pentru aspectele strict juridice ale documentului respectiv.

Consilierul juridic nu se pronunță asupra aspectelor economice, tehnice sau de altă natură cuprinse în documentul avizat ori semnat de acesta.

Consilierii juridici sunt obligați să respecte solemnitatea ședințelor de judecată și să nu folosească expresii jignitoare față de completul de judecată, față de ceilalți consilieri juridici, avocați sau față de părțile din proces.

Consilierii juridici sunt datori să studieze temeinic cauzele în care asistă sau reprezintă instituțiile, autoritățile ori entitățile interesate, să se prezinte la termene la instanțele de judecată sau la organele de urmărire penală ori la alte instituții, să manifeste conștiinciozitate și probitate profesională, să pledeze cu demnitate față de judecător și de părțile în proces, să depună concluzii orale sau note de ședință ori de câte ori consideră necesar acest lucru sau instanța de judecată dispune în acest sens.

Consilierii juridici sunt obligați să participe la ședințele convocate de Consiliul Colegiului, la activitățile profesionale și la ședințele organelor de conducere din care fac parte. Absentarea repetată și în mod nejustificat constituie abatere disciplinară.

Consilierii juridici sunt obligați să țină evidențele cerute de lege și pe cele prevăzute în regulamentele corpului profesional, adoptate de Consiliul O.C.J.R. - cu privire la cauzele în care asistă sau reprezintă, să avizeze pentru legalitate actele juridice și să achite cu regularitate taxele și contribuțiile stabilite pentru formarea bugetului Colegiului și bugetului O.C.J.R.

La înscrierea sau reînscirerea în colegiu, fiecare consilier juridic va achita o taxă stabilită de Consiliul O.C.J.R. ce se face venit atât la bugetul colegiului respectiv, cât și la bugetul O.C.J.R. Consilierii juridici sunt obligați să restituie actele ce le-au fost încredințate instituției, autorității sau entității interesate de la care le-au primit.

Obligația de a păstra secretul profesional, prevăzută în art. 16 din Legea nr. 514/2003 este absolută și limitată în timp, conform clauzei de confidențialitate. Ea se extinde asupra tuturor activităților consilierului juridic.

Consilierul juridic nu poate fi obligat în nici o circumstanță și de către nici o persoană fizică sau juridică să divulge secretul profesional.

Aceeași obligație revine organelor de conducere ale colegiilor teritoriale și angajaților acestora cu privire la informațiile cunoscute de către aceștia în funcțiile pe care le dețin.

Evidențele activității consilierului juridic

Evidențele activității consilierului juridic, actele și documentele sunt ținute de acesta, potrivit reglementărilor privind activitatea persoanei juridice, entității în favoarea căreia își exercită profesia. Consilierul juridic ține evidența în cazurile litigioase sau nelitigioase în care a fost sesizat. Indiferent de reglementările persoanei juridice sau entității în favoarea căreia își exercită profesia, consilierul juridic va ține evidența următoarelor activități:

- intrările și ieșirile de corespondență juridică numerotate și datate;
- registrul de evidență privind orice situație litigioasă cu care a fost sesizat;
- registrul de evidență privind avizele scrise - datate și numerotate;
- registrul de înregistrare a actelor juridice atestate de consilierul juridic cu privire la identitatea părților, a conținutului și a datei actelor.

Modelele acestor registre se adoptă de Comisia metodologică a O.C.J.R. și se comunică tuturor colegiilor.

La încetarea raporturilor juridice care stau la baza exercitării profesiei față de o persoană juridică publică sau privată, entitate interesată, română ori străină, consilierul juridic va preda, pe bază de proces-verbal, în vederea arhivării, toate documentele aferente activității depuse. Predarea pe bază de proces-verbal, numerotat și datat, a documentelor menționate mai sus îl descarcă în totalitate, de orice răspundere, pe consilierul juridic.

Consilierul juridic răspunde pentru încălcarea obligațiilor profesionale, potrivit legii și statutului.

Activitatea desfășurată de consilierul juridic este o activitate de mijloace și nu de rezultat.

La încetarea raportului juridic care stă la baza exercitării profesiei de consilier juridic față de beneficiarul prestației, consilierul juridic va informa în scris colegiul din care face parte. În situația în care consilierul juridic nu va face informarea mai sus menționată imediat și continuă să își exercite profesia, va răspunde potrivit reglementărilor care sancționează exercitarea fără drept a unei profesii. În acest caz, la constatare, Colegiul va sancționa disciplinar consilierul juridic, în funcție de gravitatea situației.

Consilierul juridic înscris în Colegiu, dar care nu își va putea exercita profesia, se consideră suspendat.

Consilierului juridic, funcționar public, îi sunt aplicabile și beneficiază și de prevederile legii funcționarului public.

Protecția drepturilor profesionale, economice și sociale ale consilierului juridic

Conform art. 23 din Legea nr. 514/2003, în activitatea sa profesională consilierul juridic se bucură de protecția legii, în condițiile prevăzute de Legea nr. 51/1995 pentru organizarea și exercitarea profesiei de avocat, republicată, cu modificările și completările ulterioare. Percheziționarea consilierului juridic, a domiciliului ori a locului său de muncă sau ridicarea de înscrisuri ori de bunuri de la acesta nu poate fi făcută decât de procuror în baza unui mandat emis de judecător.

Exercitarea activităților specifice profesiei de consilier juridic: consultantă, asistență, reprezentare juridică, avizare pentru legalitate și contrasemnare de acte juridice de către

persoane neautorizate prin nerespectarea condițiilor prevăzute de lege și de statut reprezintă exercitare fără drept a profesiei de consilier juridic și se sancționează conform legii penale.

Toți consilierii juridici asociați, membri ai colegiilor teritoriale, au îndatorirea de a participa la activitățile profesionale, stagiile de pregătire profesională, conferințele, simpoziioanele și la orice alte manifestări organizate de colegiile teritoriale și O.C.J.R. potrivit statutelor și regulamentelor acestora.

Colegiile și O.C.J.R. au obligația să acționeze prin toate mijloacele legale pentru organizarea și exercitarea unitară și specializată a profesiei.

Lipsa nejustificată a consilierului juridic asociat de la formele de pregătire profesională sau neabsolvirea acestora constituie abatere disciplinară, fiind sancționată cu suspendarea din profesie pentru o perioadă cuprinsă între o lună și 6 luni.

Colegiile și O.C.J.R. pot colabora în scopul realizării și promovării politicilor și strategiilor de formare profesională a consilierilor juridici cu Consiliul Național de Formare Profesională a Adulților (C.N.F.P.A.), înființat în temeiul prevederilor Legii nr. 132/1999, republicată. În scopul formării profesionale a consilierilor juridici angajați sau numiți în funcție, beneficiarii serviciilor profesionale ale acestora vor suporta cheltuielile pentru reorganizarea profesiei ocazionate de: înscrierea în colegiu, achiziționarea robei, a legitimației de consilier juridic, a insignei, ștampilelor profesionale, precum și a tuturor registrelor de evidență profesională. Cheltuielile avansate de consilierul juridic, ocazionate de reorganizarea profesiei precizate la alineatul precedent, se vor deconta acestuia de către autoritatea sau instituția publică ori de către persoana juridică în favoarea căreia acesta exercită profesia de consilier juridic.

Autoritățile, instituțiile și persoanele juridice la care consilierii juridici își exercită profesia în mod permanent sunt obligate să asigure acestora spații distincte și corespunzătoare atât pentru buna desfășurare a activităților profesionale, cât mai ales pentru asigurarea confidențialității și secretului profesional stabilite de lege.

În același scop, pentru exercitarea corespunzătoare a profesiei de consilier juridic, acestea vor asigura baza tehnico-materială necesară, birotica și orice alte utilități necesare îndeplinirii serviciului profesional.

Pentru activitatea sa profesională consilierul juridic are dreptul la o remunerație de bază, stabilită prin negociere pentru consilierul juridic ce are statut de salariat, sau conform legilor speciale pentru cel numit în funcție.

Deosebit de remunerația de bază astfel stabilită, în considerarea specificului muncii și a importanței sociale a serviciilor profesionale, în temeiul art. 25 și 26 din Legea nr. 53/2003, cu modificările ulterioare, consilierul juridic poate negocia prestații suplimentare în bani reprezentând clauza de mobilitate și clauza de confidențialitate.

Organizarea și funcționarea Colegiului Consilierilor Juridici

Colegiul teritorial este organizația profesională creată pentru toți consilierii juridici asociați în această formă de organizare dintr-un județ, indiferent de ramura, domeniul de activitate ori locul exercitării profesiei, ce asigură organizarea și exercitarea profesiei de consilier juridic în mod unitar și apără drepturile și interesele legitime ale consilierilor juridici.

Colegiul teritorial este persoană juridică de interes general și are sediul în orașul de reședință al județului.

Colegiul teritorial are patrimoniu și buget propriu. Patrimoniul Colegiului poate fi folosit în activități producătoare de venituri, în condițiile dreptului comun.

Contribuția consilierilor juridici la realizarea bugetului propriu este stabilită de fiecare colegiu. Colegiul teritorial activează în baza statutului propriu.

Ordinul Consilierilor Juridici din România

O.C.J.R. este formată din toate colegiile consilierilor juridici din România și cuprinde toți consilierii juridici înscrși în Tabloul acestora, cu drept de exercitare a profesiei de consilier juridic și are drept scop organizarea unitară a exercitării profesiei de consilier juridic în România.

O.C.J.R. este persoană juridică de interes general, are patrimoniu și buget propriu. Bugetul O.C.J.R. se formează din contribuțiile colegiilor în cotele stabilite de Congresul O.C.J.R.

Patrimoniul O.C.J.R. poate fi folosit în activități producătoare de venituri, în condițiile dreptului comun.

Organele de conducere ale O.C.J.R. sunt:

- a) Congresul Colegiilor Consilierilor Juridici din România;
- b) Consiliul O.C.J.R.;
- c) biroul executiv;
- d) președintele;
- e) prim-vicepreședintele;
- f) vicepreședinții.

În structura centrală a O.C.J.R. funcționează:

- a) secretarul general;
- b) Comisia centrală de cenzori;
- c) Comisia centrală de disciplină;
- d) Comisia metodologică de organizare și exercitare a profesiei de consilier juridic; e) aparatul tehnic administrativ. Consilierul juridic este dator să își decline calitatea și să își probeze identitatea cu actul "Legitimație de consilier juridic" în fața tuturor instanțelor judecătorești de orice grad, instituțiilor și autorităților statului și a altor consilieri juridici și avocați cu care intră în contact cu prilejul îndeplinirii actelor specifice profesiei.

Conflictele de orice natură dintre consilierii juridici sau dintre consilierul juridic și avocați, magistrați ori alte autorități publice se aduc de îndată la cunoștință, în scris, decanului colegiului, de către consilierul juridic în cauză, care va decide asupra măsurilor ce trebuie luate.

Concluzii

Profesia de consilier juridic este una din profesiile juridice recunoscute în România, consilierul prin activitatea sa fiind un partener al justiției.

Rolul său de partener al justiției se materializează prin aceea că asigură apărarea drepturilor și intereselor legitime ale statului. Ale autorităților publice central și locale, ale instituțiilor publice și de interes public, ale celorlalte persoane juridice de drept public, precum și ale persoanelor juridice de drept privat, în slujba cărora se află și în conformitate cu Constituția și legile țării.

Consilierul juridic oferă consultanță și asigură reprezentarea persoanei juridice în serviciul căreia se află, apără drepturile și interesele acestora în raporturile lor cu autoritățile publice sau de orice natură, precum și cu orice persoană juridică sau fizică, română sau străină, avizând și consemnând actele cu caracter juridic, în condițiile legii.

Într-o altă abordare amplă a profesiei de consilier juridic la general și a consilierului juridic la particular, se arată că acesta face parte din același corp de apărători judiciari ai statului român asemeni avocatului.

Consilierul juridic este un specialist și un profesionist, el prestând o activitate specific reglementată, activități cu titlu profesional, dacă utilizarea unui astfel de titlu este rezervată doar titularilor unor documente care atestă nivelul de formare profesională.

În plan practic, exercitarea profesiei de consilier juridic, presupune o învățare continuă, factorii implicați fiind atât cadrul legal aflat într-o continuă evoluție dar și starea de fapt evoluează continuu, este firesc ca și activitatea profesională strâns legată de aceste aspect să urmeze și ea cale evoluției. **Bibliografie**

1. *Legea nr. 514/2003 privind organizarea și exercitarea profesiei de consilier juridic.*
2. *Statutul profesiei de consilier juridic.*

COMPORTAMENTE AGRESIVE LA PREADOLESCENȚII CONTEMPORANI – DIFERENȚE DE GEN

Nemes Madocsa Nandor, Doctorand, Universitatea de stat “Ion Creangă”

Introducere

Preadolescența este perioada de viață dintre copilărie și adolescență, de obicei între 10 și 16 ani, în care se produc modificări fizice și psihice semnificative în timp ce copiii tranziționează înspre pubertate și adolescență. Dintre cele mai importante modificări fizice frecvente care au loc la preadolescenti putem numi elongarea oaselor tubulare, forma și proporțiile corpului, pilozitatea și modificările vocii (mai ales la băieți) (Savca, 2003, p. 39). Băieții tind să devină mai musculoși, în timp ce fetele tind să acumuleze mai multă grăsime corporală. Proporțiile corpului se modifică odată cu alungirea oaselor tubulare, picioarele și brațele devin mai lungi, iar fața va părea mai mică proporțional cu restul corpului.

Preadolescenții se află într-un stadiu de dezvoltare în care experimentează schimbări psihologice și sociale semnificative odată cu modificările fizice. Aceasta este începutul perioadei de tranziție de la copilărie la maturitate și este adesea marcată de instabilitate emoțională caracterizată prin schimbări de dispoziție, anxietate, iritabilitate și impulsivitate. Aceștia încep să dezvolte un sentiment de identitate și conștientizare de sine, ei pot începe să se întrebe cine sunt și unde se potrivesc în contextul social și familial. În același timp pot începe să-și pună la îndoială identitatea și pot experimenta cu diferite personalități sau stiluri. Ei pot simți presiunea de a se conforma normelor societății sau așteptărilor părinților, ceea ce poate duce la sentimente de confuzie sau nesiguranță sau chiar la multe momente conflictuale acerbe (Savca, 2003, p. 38).

Agresiunea interpersonală este o problemă fundamentală în rândul preadolescenților contemporani, la care asistăm atât direct în context școlar, cât și indirect prin prezentarea în mass-media a unor cazuri extreme, care par deseori desprinse din filme. Comportamentul agresiv din preadolescență a fost legată de o creștere generală a comportamentului rebelios și antisocial (Losfi, 2021), fiind deseori asociat cu o serie de rezultate negative ulterioare în dezvoltarea individului, care se pot traduce în acte de violență fizică și chiar delincvență și criminalitate, în contextul în care aspecte precum impulsivitatea, labilitatea emoțională, iritabilitatea, intoleranța la frustrare nu sunt abordate de timpuriu și combătute prin formarea

unor competențe sociale esențiale, care să îi permită preadolescentului cu probleme de comportament să își gestioneze mai bine emoțiile și relațiile.

Agresiunea este un factor de risc major pentru dezvoltarea de psihopatologii și un simptom al mai multor tulburări în rândul preadolescenților. Din acest motiv este important să evaluăm și monitorizăm nivelurile de agresivitate încă din preadolescență, sau poate chiar mai devreme, pentru a putea interveni la timp oferind suport spre o bună dezvoltare a copiilor. Psihologii disting comportamente agresive proactive, care sunt afișate pentru a obține resurse sau obiective instrumentale, și agresivitatea reactivă sau emoțională, care este afișată ca răspuns la o amenințare percepută și motivate de ostilitate, furie sau frică (Dodge, Coie și Lynam, 2006). În ceea ce privește formele de manifestare agresivă, acestea sunt împărțite în două arii majore: directe și indirecte.

Totuși încercările de a defini și delimita comportamentele agresive nu au reușit să ajungă la un consens general, iar spectrul de categorisire este în continuă expansiune. La nivelul populației generale, formele de agresivitate nu sunt raportate neapărat la contact (direct sau indirect), ci mai degrabă sunt categorisite în grupuri cu granițe suprapuse: violența fizică, verbală, emoțională, socială și sexuală. Dacă violența fizică este relativ ușor de identificat, definit și observat, următoarele categorii devin foarte repede suprapuse, fiind formate din interacțiuni complexe. Violența verbală se regăsește într-o formă indirectă în hărțuirea socială, iar toate sunt resimțite de către victimă sub formă de agresiune emoțională.

Desigur, trebuie să considerăm și diferențe importante între sexe în ceea ce privește agresivitatea în perioada preadolescenței și preferințele pentru tipul de agresivitate dintre băieți și fete. Într-un studiu realizat de Katherine J. Karriker-Jaffe alături de mai mulți cercetători (Karriker-Jaffe ș.a., 2008), peste cinci mii de elevi cu vârste cuprinse între 11 și 18 ani au fost urmăriți pe parcursul a doi ani și jumătate pentru a vedea traiectoriile de manifestare a comportamentelor agresive. Autorii au observat o traiectorie sub formă de curbă atât pentru agresiunea fizică cât și socială, cu o fază inițială de creștere, atingerea apogeului, urmat de descreștere, o traiectorie similară fiind raportată și de alte studii (Galen și Underwood, 1997).

Au fost raportate creșteri inițiale ale agresivității urmate de scăderea valorilor după vârsta de 15 ani pentru agresiunea fizică și după vârsta de 14 ani pentru agresiunea socială. Nivelurile inițial observate de agresiune socială au fost mai mari decât nivelurile inițiale de agresiune fizică în rândul elevilor din studiu, iar agresiunea socială a atins punctul culminant cu 12 luni mai devreme decât agresiunea fizică, după care a fost observat un trend de scădere. Autorii au observat un efect semnificativ al sexului asupra nivelurilor inițiale de agresivitate fizică, băieții fiind mai implicați în acte de agresiune fizică decât fetele, dar nu a fost observat niciun efect al sexului asupra nivelurilor inițiale ale agresiunii sociale.

Cercetătorii justifică rezultatele prin faptul că agresiunea fizică perpetuată de fete poate fi sancționată în mod negativ de colegii și figurile de autoritate, cum ar fi profesorii sau părinții, decât agresiunea socială care poate fi mai greu de observat de către aceștia, ceea ce poate contribui la diferențele de sex în nivelurile de agresiune fizică documentate în acest studiu. Agresivitatea socială a început la niveluri mai înalte și a atins apogeul cu un an mai devreme decât agresiunea fizică, rezultate comparabile cu studiile lui Xie care arată că agresivitatea socială începe să crească la sfârșitul copilăriei și preadolescenței (Xie, Cairns și Cairns, 2002). Înțelegerea diferențelor de sex în dezvoltarea diferitelor tipuri de agresiune în preadolescență ajută în dezvoltarea și implementare eficientă a programelor de prevenire a violenței.

Metodologie

Scopul cercetării este de a evalua nivelurile de agresivitate la preadolescenți și de a verifica dacă există o diferență semnificativă statistic între persoanele de gen feminin și masculin în ceea ce privește comportamentele agresive de diferite tipuri.

Eșantionul cercetării din cadrul experimentului de constatare este compus din 219 preadolescenți de clasa a VII-a și a VIII-a, din cadrul aceleiași școli din Brașov. Se regăsesc 108 participanți de gen masculin, însumând 49.3%, și 111 de gen feminin, 50.7%. Majoritatea participanților au avut 14 ani la momentul evaluării, 94 din 219 reprezentând 42.9%, aproximativ 30% dintre preadolescenți aveau vârsta de 13 ani (N=65) iar restul de 27% dintre ei erau de 15 ani (N=60).

Instrumentele utilizate pentru evaluarea preadolescenților au fost Buss-Perry Chestionarul Agresivității (BPCA). Anumite date demografice au fost colectate despre preadolescenți și mediul familial odată cu semnarea acordului de participare de către părinți. Următoarele date demografice au fost incluse în acest articol: vârsta, clasa (a VII-a sau a VIII-a) și genul (feminin sau masculin).

Pentru BPCA am verificat consistența internă a chestionarului și subscalelor aferente, obținând valori cuprinse între 0.87 (dimensiunea *Ostilitate*) și 0.92 (dimensiunea *Agresivitate Fizică*), similar cu alte cercetări raportate. Nivelurile de agresivitate pentru fiecare participant au fost calculate sub formă de medie a fiecărei subscale, cu valori minime de 1 și maxime de 5.

Rezultate și discuții

Ipoteza de cercetare a vizat confirmarea diferențelor dintre persoanele de gen feminin și masculin la nivelul mediilor de agresivitate evaluate cu BPCA. Eșantioanele sunt de mărimi foarte apropiate, cu un număr suficient de indivizi (108 persoane de gen masculin și 111 de gen feminin), lucru care permite utilizarea cu încredere a testului t pentru eșantioane independente.

Tabel 1. Mediile și abaterile standard ale scalelor BPCA de agresivitate în funcție de genul participanților

	Gen	Medie	Deviație standard
Agresivitate fizică	Masculin	2.182	0.888
	Feminin	1.844	0.528
Agresivitate verbală	Masculin	2.802	1.001
	Feminin	2.553	0.852
Furie	Masculin	2.597	1.071
	Feminin	2.425	0.823
Ostilitate	Masculin	2.751	0.842
	Feminin	2.542	0.762
Agresivitate totală	Masculin	2.546	0.822
	Feminin	2.299	0.566

Se observă diferențe de medii între scorurile fetelor și a băieților, în sensul că băieții par mai predispuși să manifeste orice formă de agresivitate, pe când fetele obțin nivele mai ridicate pentru toate dimensiunile competențelor sociale. Aceste medii urmează a fi testate cu ajutorul testului t pentru eșantioane independente. Pentru testarea echivalenței varianței dintre grupuri se va utiliza testul Lavene, iar în funcție de rezultatul obținut în urma testării

homoscedasticității, vom alege interpretarea unuia dintre cele două rezultate la testul-t pentru eșantioane independente.

Agresivitate fizică: Pentru prima variabilă testată varianțele celor două eșantioane de interes nu sunt echivalente, fiind obligați să respingem ipoteza de nul în condițiile $F= 13.849$, $p=0$. Din tabelul rezultat în urma testului t (vezi tabelul 2) putem vedea că diferența de medii pentru variabila *Agresivitate fizică* este de $\Delta M=0.338$, media grupului de gen feminin fiind 1.843 (SD=0.528), pe când media participanților de gen masculin este de 2.182 (SD=0.888), iar intervalul de încredere arată că diferența adevărată dintre medii este între 0.144 și 0.532. Valoarea testului-t este de $t(173.364)=3.414$, $p=0.001$, unde nivelul de semnificație obținut este mai mic decât nivelul critic de decizie stabilit, permițându-ne astfel să afirmăm cu un grad de încredere de cel puțin 95% că diferența dintre mediile eșantioanelor pentru variabila *Agresivitate fizică* diferă de zero.

Tabel 2. Rezultatele testelor t pentru diferențele de medie între băieți și fete pentru dimensiunile agresivității evaluate cu BPCA

		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	ΔM	95% Interval de încredere	
								Min	Max
Agresivitate fizică	$\sigma \neq \sigma$	13.849	0	3.414	173.364	0.001	0.338	0.143	0.534
Agresivitate verbală	$\sigma \neq \sigma$	4.32	0.039	1.977	209.694	0.049	0.249	0.001	0.497
Furie	$\sigma \neq \sigma$	13.871	0	1.329	200.791	0.185	0.172	-0.083	0.427
Ostilitate	$\sigma = \sigma$	0.559	0.456	1.931	217	0.055	0.209	-0.004	0.423
Agresivitate totală	$\sigma \neq \sigma$	9.027	0.003	2.584	189.336	0.011	0.247	0.058	0.436

Agresivitate verbală: Varianțele celor două eșantioane de interes nu sunt echivalente pentru multe din dimensiunile agresivității, inclusiv și pentru variabila *Agresivitate verbală*, fiind obligați să respingem ipoteza de nul în condițiile $F= 4.32$, $p=0.039$. Conform rezultatelor testului t putem observa că diferența de medii pentru variabila *Agresivitate verbală* este de $\Delta M=0.248$, media grupului de gen feminin fiind 2.553 (SD=0.852), pe când media participanților de gen masculin este de 2.801 (SD=1.001), iar intervalul de încredere arată că diferența adevărată dintre medii este între 0.0013 și 0.496. Valoarea testului-t este de $t(209.694)=1.977$, $p=0.049$, unde nivelul de semnificație obținut este mai mic decât nivelul critic de decizie stabilit, permițându-ne astfel să afirmăm cu un grad ridicat de încredere de cel puțin 95% că există o diferență între persoanele de gen feminin și cele de gen masculin pentru variabila *Agresivitate verbală*.

Furie: Conform testului Lavene, varianțele celor două eșantioane nu sunt echivalente, fiind obligați să respingem ipoteza de nul în condițiile $F= 13.871$, $p=0$. În urma aplicării testului la nivelul variabilei compozite *Furie* nu am găsit o diferență semnificativă a mediilor dintre persoanele de gen feminin ($M=2.424$, $DS=0.822$) și masculin ($M=2.596$, $DS=1.07$), fiind obligați de valoarea testului să acceptăm ipoteza de nul în condițiile $t(200.791)=1.329$, $p=0.185$.

Diferența dintre cele două grupuri testate este ne semnificativă, cu o valoare observată $\Delta M=0.171$ și cu o încredere de 95% putem afirma că se află pe intervalul $[-0.082, 0.425]$.

Ostilitate: În urma aplicării testului Lavene nu putem să respingem ipoteza de nul obținând o valoare $F=0.559$ la un nivel de semnificație $p=0.456$, concluzionând astfel că varianțele celor două distribuții sunt echivalente în funcție de mediile respective. Asemănător cu rezultatele pentru dimensiunea *Furie*, în urma aplicării testului-t la nivelul variabilei compozite *Ostilitate* nu am găsit o diferență semnificativă a mediilor dintre persoanele de gen feminin ($M=2.541$, $DS=0.76227$) și masculin ($M=2.751$, $DS=0.8421$), fiind obligați de valoarea testului să acceptăm ipoteza de nul în condițiile $t(217)=1.931$, $p=0.055$. Diferența dintre cele două grupuri testate este ne semnificativă, cu o valoare observată $\Delta M=0.209$ și cu o încredere de 95% putem afirma că se află pe intervalul $[-0.004, 0.423]$, conținând și valoarea zero.

Agresivitate totală: Pentru scorul total al agresivității, varianțele celor două eșantioane de interes nu sunt echivalente, în condițiile $F=9.027$, $p=0.003$. Din tabelul rezultat în urma testului t putem vedea că diferența de medii pentru variabila Agresivitate totală este de $\Delta M=0.247$, media grupului de gen feminin fiind 2.298 ($SD=0.566$), pe când media participanților de gen masculin este de 2.546 ($SD=0.822$), iar intervalul de încredere arată că diferența adevărată dintre medii este între 0.059 și 0.434. Valoarea testului-t este de $t(189.336)=2.584$, $p=0.01$, unde nivelul de semnificație obținut este mai mic decât nivelul critic de decizie stabilit. Cu un nivel ridicat de încredere, diferența dintre mediile eșantioanelor pentru variabila *Agresivitate totală* nu este egală cu zero, persoanele de gen masculin obținând în medie scoruri mai ridicate de agresivitate față de persoanele de gen feminin.

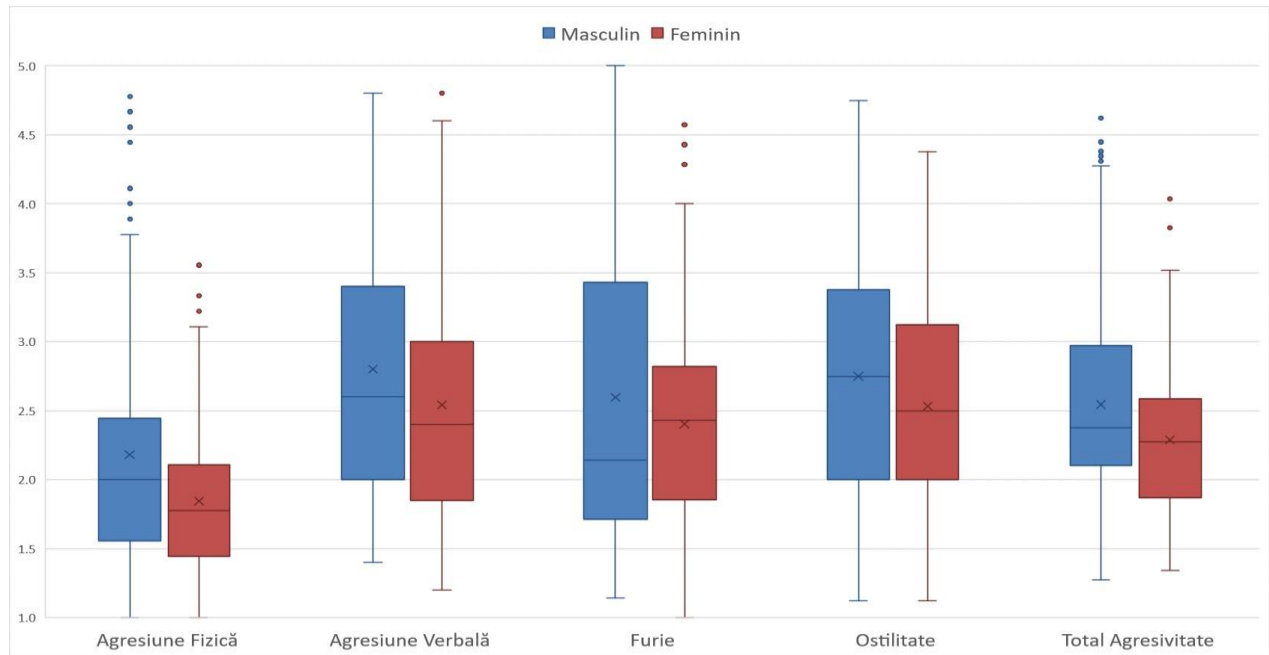
Conform rezultatelor obținute, considerăm că ipoteza referitoare la diferențele de gen a fost confirmată parțial, obținând rezultate conforme cu expectanțele inițiale pentru diferitele manifestări ale agresivității. Aceste diferențe de gen pot fi observate cu ușurință prin reprezentarea grafică din figura 1.

Rezultatele sunt în conformitate cu raportările altor cercetători pe eșantioane similare (Racu și Marcu, 2018; Underwood, Galenand și Paquette, 2002). Studiile relevă că băieții tind să fie mult mai implicați în altercații și agresiune fizică în comparație cu fetele (Fergusson și Horwood, 2002; Xie, Cairns și Cairns, 2002) iar acest lucru este confirmat de rezultatele noastre. După cum se poate observa și din figura 1, persoanele de gen feminin au manifestat în medie un nivel mai redus pentru toate formele de agresivitate în comparație cu participanții de gen masculin, iar cea mai mare diferență a fost observată în privința agresivității fizice. Traectoriile de dezvoltare pentru fete și băieți pot diferi în mai multe moduri, iar Fergusson și Horwood (2002) observă că comportamentele antisociale în rândul fetelor sunt ceva mai întârziate în comparație cu băieții. Studiul celor doi cercetători arată că femeile prezintă o vârstă de debut a comportamentelor agresive mai târzie decât bărbații. În plus, diferențele de sex în agresiunea fizică se agravează pe parcursul adolescenței, iar băieții continuă să se implice în acte de violență și agresivitate.

Figura 1. Graficul diferențelor de medii între participanții de gen masculin și feminin

Mai multe cercetări au observat diferențe de agresivitate între băieți și fete, stipulându-se ideea că fetele ar utiliza alte forme de agresivitate, precum cea relațională (Owens, Shute și Slee, 2000), care nu sunt incluse în chestionarul Buss-Perry. Preadolescenții tind să folosească

agresiuni specifice și selective, în moduri care afectează cel mai mult obiectivele grupului de colegi de același sex (Crick, 1997).



Astfel se observă că fetele tind să folosească comportamente sociale și relaționale de intimidare care afectează sau controlează relațiile dintre colegi, cum ar fi ostracizarea sau răspândirea zvonurilor. În schimb, băieții au de obicei obiective de dominanță și instrumentalitate, folosind comportamente agresive excesive, cum ar fi amenințări verbale și atacuri fizice, inclusiv lovirea cu pumnii sau aruncarea obiectelor.

Concluzii

Rezultatele au evidențiat că există o diferență semnificativă statistic între preadolescenții de sex masculin și feminin în ceea ce privește agresivitatea fizică, verbală și totală, confirmând astfel parțial ipoteza de cercetare. Media pentru subscala agresiunii fizice a fost mai mare pentru preadolescenții de sex masculin ($M=2.18$) decât pentru participanții de sex feminin ($M=1.84$), cu o diferență semnificativă. Dimensiunea agresivității verbale a fost, de asemenea, în medie mai mare pentru participanții de sex masculin ($M=2.8$) decât pentru participanții de sex feminin ($M=2.55$). Cu toate acestea, nu a existat nicio diferență semnificativă în ceea ce privește dimensiunile furiei și ostilității. Concluzionăm că există diferențe de gen în ceea ce privește agresivitatea încă din preadolescență, elevii de gen masculin prezentând niveluri mai ridicate de agresiune fizică și agresivitate verbală. Este important de subliniat că agresivitatea relațională nu a fost măsurată, nefăcând parte din BPCA, iar studiile anterioare au observat că aceasta ar fi mai prevalentă în rândul fetelor.

Aceste observații sunt relevante pentru părinți, consilierii școlari și profesori în încercarea de a adresa problema comportamentelor agresive încă din stadiile incipiente ale acestora. Preadolescența, și perioada imediat următoare acesteia, este caracterizată de multă confuzie și este nevoie ca adulții să ofere îndrumare și suport.

Bibliografie

Crick, N.R. (1997). Engagement in gender normative versus non-normative forms of aggression: Links to social-psychological adjustment. *Developmental Psychology*; 33(4), p. 610–617. DOI: 10.1037//0012-1649.33.4.610.

- Dodge, K. A., Coie, J. D., Lynam, D. (2006). Aggression and antisocial behavior in youth. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology; Social, Emotional, and Personality Development 6th ed.*, p. 719–780. Hoboken, NJ: Wiley. DOI: 10.1002/9780470147658.chpsy0312
- Fergusson, DM., Horwood, LJ. (2002). Male and female offending trajectories. *Development and Psychopathology*, vol. 14(1), p. 159–177. DOI: 10.1017/s0954579402001098
- Galen, B. R., & Underwood, M. K. (1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology*, 33(4), p. 589–600. DOI: 10.1037//0012-1649.33.4.589
- Losii, E. (2021). Agresivitatea preadolescenților – comportament de risc pentru securitatea psihologică. În: *Asistența psihosocială în contextul noilor realități pe timp de pandemie: Materialele conferinței științifice naționale*, 16 aprilie 2021. Chișinău, pp. 47-52. ISBN 978-9975-46-545-8.
- Owens, L., Shute, R., Slee, P. (2000). Guess what I just heard!: Indirect aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive Behavior*, vol. 26(1), p. 67–83. DOI: 10.1002/(SICI)10982337(2000)26:1<67::AID-AB6>3.0.CO;2-C.
- Racu, I., Marcu, E. (2018). Diferențe de gen în agresivitate la școlari. În: *Formarea inițială și continuă a psihologilor în domeniul protecției copilului față de violență*. Materialele Conferinței științifice internaționale din 26 octombrie 2018. MECC, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău. 2018, p.301-310. ISBN 978-9975-134-29-3.
- Savca, L. (2003). *Psihologia personalității în dezvoltare*. Chișinău: Sirius. ISBN 9975-921-35-3, CZU 159.923
- Underwood, M., Galenand, B., Paquette, J. (2002). Top Ten Challenges for Understanding Gender and Aggression in Children: Why Can't We All Just Get Along?. *Social Development*, vol. 10, p. 248 - 266. DOI: 10.1111/1467-9507.00162.
- Xie, H., Cairns, RB., Cairns, BD. (2002). The development of social aggression and physical aggression: A narrative analysis of interpersonal conflicts. *Aggressive Behavior*, vol. 28(5), p. 341–355. DOI: 10.1002/ab.80008

RELAȚIA PĂRINȚI-COPIL ȘI RAPORTAREA ACESTORA LA SECURITATEA EMOȚIONALĂ A COPILULUI ÎN MEDIUL EDUCAȚIONAL

*Roxana Popa, Student doctorand, Anul 1, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”,
Chișinău, Republica Moldova*

Abstract

Lucrarea de față înfățișează premisele unui mediul educațional ce prezintă diferite lacune privind modul de raportare a profesorilor, colegilor și părinților la clasa de elevi. Această meta-analiză își propune să aducă o nouă abordare a mediului educațional și a interacțiunii desfășurate în unitățile de învățământ, afectând în mod repetat securitatea emoțională a elevului. Unitățile de învățământ au ca scop educarea, îndrumarea și ținerea sub control a diferitelor comportamente indezirabile din punct de vedere social între colegii de clasă. Discrepanțele care

apar în urma bullying-ului școlar, valorile și nevoile părinților, dar și ale elevilor sunt problematicile pe care meta-analiza le-a abordat.

Cuvinte cheie: securitate emoțională, mediul educațional, bullying, profesori, părinți, elevi, conflict, cuplu

Termenul de securitate se referă la o „stare de siguranță, încredere și lipsa grijiilor” (APA, 2013, p.498).

Noțiunea de securitate se definește ca fiind ”starea de protecție a intereselor vitale a indivizilor, societății și statului față de riscurile interne și externe” (ВЕРБИНА, 2013, p.196). Faptul că termenul de securitate integrează multitudinea de factori externi ce se pot afla în conflict cu interesele umane, îl poate determina pe individ, în realizarea anumitor strategii de coping ce pot influența buna dezvoltare a activităților cotidiene, privind protejarea aspectelor ce țin de natura psihică a fiecăruia.

Securitatea emoțională a indivizilor este reprezentată de cel puțin trei aspecte: emoțiile, comportamentul și mediul în care sunt valorificate resursele individuale aflate în conflict cu presiunea socială, la care omul este supus zilnic. „Securitatea emoțională este reprezentată de trei componente (Zubenschi & Zubenschi, 2021, p.113):

1) reacția emoțională- înseamnă că în cazul unor situații potențial periculoase, persoana percepe frică sau stres și reacționează cu o vigilență crescută sau ostilitate ascunsă;

2) reglare comportamentală- capacitatea persoanei de a-și modela interacțiunea cu mediul, care se manifestă în cazul minimalizării situațiilor periculoase de viață;

3) reprezentări interne, care depind de tipare conștiente sau inconștiente, existente la om

în ceea ce privește potențialul pericol”

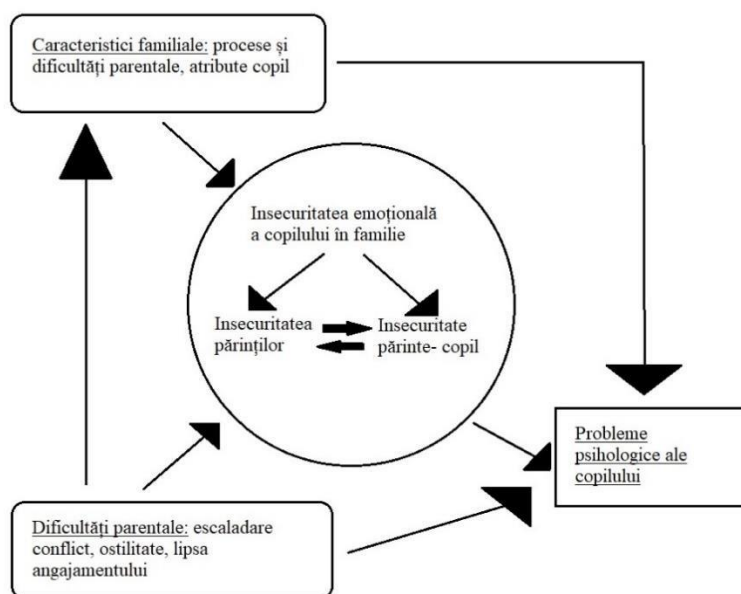


Figura 1. Modelul securității emoționale

Modelul prezentat în figura 1 marchează conflictul dintre părinți ca fiind un factor major al „problemelor de adaptare ale copiilor în sistemul familial” (Davies & Woitach, 2008, p.270). După cum se poate observa în reprezentarea schematică, securitatea emoțională a copilului pornește de la particularitățile nucleului familial și cum acestea îi sunt atribuite discrepanțele ce țin de valorile părinților, aflate în conflict. Putem menționa modalitățile de coping pe care părinții le aduc cu ajutorul conflictelor în procesul de dezvoltare a copilului privind problemele de adaptare. Modul de raportare al părinților asupra copilului și lipsa securității psihologice în dinamica relației de cuplu afectează în mod direct particularitățile psihologice ale copilului acestora. De asemenea, modelul reflectă eficient punctele de legătură ale efectelor dezadaptării emoționale a copilului și reprezintă un punct de plecare în vederea realizării terapiei de familie, privind soluționarea problemelor din sfera afectivă.

Este bine știut faptul că perioada prenatală schimbă dinamica relației de cuplu, la fel cum și momentul nașterii declanșează un val de sentimente copleșitoare pentru ambii părinți, ceea ce poate modifica relaționarea. Perioada postnatală schimbă atitudinile și prioritățile părinților cu totul, astfel încât, deseori partea masculină a relației se poate simți neglijată, datorită canalizării atenției mamei asupra sugarului. Totuși, cu trecerea timpului, aspectele ce asigură conexiunea și sentimentele partenerilor ajung să se regleze, odată ce ajung să își poată integra propriul lor copil în noua dinamică familială.

Există și situații în care conflictul interparental nu ajunge la o soluționare imediată ceea ce favorizează lipsa siguranței emoționale, iar „copiii expuși la conflicte distructive prezintă un risc crescut de a manifesta o reactivitate ridicată, o reglare inadaptată la conflicte și să dezvolte reprezentări nesigure ale relației dintre părinții lor” (Cantón et al., 2016, p.55).

Problemele cuplului pot fi soluționate prin comunicare asertivă, ascultare activă și cel mai important factor este acela ca ambii să se focuseze pe soluționare și nu învinuirea celui ce a generat conflictul. „Comunicarea asertivă presupune abilitatea de a exprima emoții și convingeri personale fără a afecta și ataca drepturile celorlalți” (Zubenschi & Zubenschi, 2021, p.113).

Insecuritatea emoțională generată de conflictele părinților reprezintă un predictor al „problemelor de internalizare și externalizare, indiferent de nivelurile specifice ale depresiei parentale, subliniind importanța securității emoționale a copiilor” (Kouros et al., 2008, p.683), dar și a modalităților eficiente privind dezvoltarea armonioasă a personalității, favorizând acceptarea, conștientizarea și iertarea traumelor la care au fost supuși copii în perioada de creștere.

„Dezvoltarea cognitivă, emoțională, socială, capacitatea de a manageria conflicte interpersonale, orientarea vocațională, integrarea în societate, menținerea bunăstării, precum și transmiterea valorilor” (Zubenschi & Zubenschi, 2021, p.112), acestea reprezintă puterea familiei și calitatea primordială pe care membrii, dar în special părinții este important se le ofere copiilor lor, în special sprijinul necondiționat.

Este necesar să evidențiem teoria valorilor lui Shalom Schwartz, psiholog și sociolog ce și-a concretizat munca pe un sistem de valori umane de bază ce sunt universal valabile. În principal, teoria susține faptul că oamenii, indiferent din ce cultură fac parte, au la bază același sistem de valori. „În timp ce valorile care alcătuiesc modelul sunt înțelese și agreate în toate culturile, grupurile și indivizii diferă unii de alții în funcție de importanța relativă pe care o acordă anumitor seturi de valori” (Hemsey & Dahling, 2023, p.1). Menționarea acestor valori

este importantă, cu precădere asupra subiectului dezbătut în această analiză, deoarece diferența culturală, personalitatea pe care o avem și bagajul genetic nu modifică acest sistem de valori, ci din contră, funcționează și chiar în anumite situații le potențează, cu precădere în toate relații interumane.

Teoria sistemului de valori a lui Shalom Schwartz cuprinde 10 valori de bază, fiecare dintre acestea sunt descrise în funcție de bagajul informațional, educațional și experiențial al indivizilor.

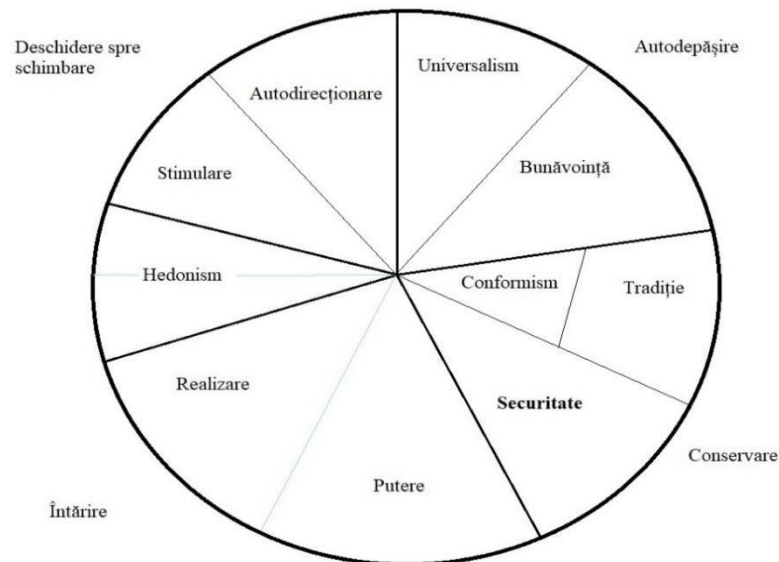


Figura 2. Modelul valorilor umane a lui Shalom Schwartz

„Emoțiile părinților pot afecta securitatea emoțională a copiilor” (Zubenschi & Zubenschi, 2021, p.114). De aceea, este necesar ca sistemul de valori comune pe care le are cuplul să compenseze și de cele mai multe ori să aplaneze conflictul generat, pentru a putea aduce echilibrul de care copilul are nevoie, în vederea dezvoltării sale armonioase.

Adolescenții, în literatura de specialitate, nu reprezintă un trigger al activității cercetărilor actuale, deoarece se presupune faptul că aceștia au trecut de perioada cea mai dificilă a dezvoltării lor emoționale, ceea ce este complet eronat. Un studiu realizat de către Lopez și colaboratorii săi a comparat securitatea emoțională a adolescenților adoptați cu cei ce provin din familii bune, fapt care a generat următorul rezultat ”adolescenții adoptați au perceput mai multe proprietăți de conflict și amenințare și s-au autoblatat mai mult decât adolescenții care locuiesc cu familiile lor” (López-Larrosa et al., 2019, p.127), aspect ce le-a afectat securitatea emoțională.

Perioada adolescenței este una delicată din toate punctele de vedere, în special zona afectivă este cel mai des afectată, deoarece apar tot felul de schimbări, de la confuzia de rol, până la dificultăți în gestionarea comportamentului și a emoțiilor privind relaționarea. Nevoia de satisfacere a stimei și recunoaștere ca fiind ”adulți în devenire”, generează frustrări asupra Eului, ajungând să manifeste comportamente indezirabile din punct de vedere social. Astfel încât, este important ca sistemul de valori pe care părinții l-au modelat asupra comportamentului copilului ce a devenit adolescent să fie revizuit și să prezinte modalități asertive de comunicare cu aceștia, pentru a nu mai fi priviți ca fiind ciudați, neînțeleși sau outsiders. În această situație este important să menționăm încă o dată importanța teoriei securității emoționale ce „face

referire la înțelegerea efectelor conflictului marital asupra dezvoltării copilului” (Cantón et al., 2016, p.55). În momentul în care apar conflicte în nucleu familial, atât copilul, cât și adolescentul își poate forma sentimentul de vină, deoarece mulți adaugă în bagajul lor emoțional, responsabilitatea și efectele conflictului dintre părinți.

În domeniul educațional securitatea emoțională este slab înmagazinată în conștiința elevilor, dar ea există și se manifestă cu ajutorul echipei formate din: profesori, colegi și părinți. Mai mult decât atât, instituțiile de învățământ sunt alcătuite din clase diversificate, nu doar prin prisma personalității elevilor, ci și datorită multiculturalismului. Există multe clase în care etnia elevilor reprezintă o minoritate însăși, raportată la întreaga clasă, fapt ce poate favoriza apariția bullying-ului. Termen preluat din limba engleză, *bullying*=*hărțuire* ce poate fi de orice tip: fizic, verbal și emoțional.

„Culturi diferite cultivă relații emoționale diferite, astfel, securitatea generată de atașamentele emoționale stabile este exprimată destul de diferit în Japonia față de Statele Unite” (Rivera & Paez, 2007, p.235). În cazul în care ne raportăm la cele menționate anterior, învățământul din zona Asiei, în special țările dezvoltate, se cunoaște nivelul disciplinar impecabil pus la punct de către conducerea statelor, cu toate acestea, presiunea societății este mare, iar aportul privind performanța este mai crescut, raportat la aspecte ce țin de dezvoltarea personală a elevilor. Pe de altă parte, în Statele Unite, pe lângă sistemul diversificat al programei, prezența elevilor de altă etnie, nivelul de pregătire, sistemul de valori al familiei, nivelul de discriminare și bullying este la cote înalte, ceea ce favorizează sincope privind realizarea securității psihologice a elevilor.

Bullying-ul apare atunci când anumite cerințele individuale nu sunt suficient satisfăcute, iar acest aspect este general valabil tuturor categoriilor de vârstă. Atunci când în clasă apare un coleg nou, clasa devine sceptică privind integrarea acestuia în grupul mare, ceea ce deranjează și ”asigură” modificări de ordin cognitiv și comportamental ”intrusului”. „Astfel de climate sunt construite social și percepute de către indivizi ca obiective ce trebuie îndeplinite, omițând sentimentele personale ale individului” (Rivera & Paez, 2007, p.234).

În această situație, rolul profesorului este extrem de important pentru a asigura noului elev sau elevilor ce provin din altă cultură, față de restul clasei, în vederea unei integrări facile, ușoare, delicate și cu mult tact, pentru a nu destabiliza dinamica grupului. În literatura de specialitate se evidențiază un experiment al stilului profesorului de a se raporta la clasă, concretizându-se asupra impactului atitudinal al elevilor, cu precădere partea afectivă devine cea mai afectată și implicată în modalitățile de expunere și raportare la clasă, prin sistemul comportamental și atitudinal al elevilor.

Experimentul s-a concretizat realizând tactici autoritare, democratice și laissez-faire ale profesorilor ce s-au raportat la nivelul genului masculin, putând fi observate următoarele rezultate: „climatul creat de conducerea autoritară a determinat ca grupurile de băieți să fie apatice” (Rivera & Paez, 2007, p.234), celelalte două modalități de raportare nu au fost statistic semnificative. Această modalitate de exemplificare a diferitelor abordări asupra persoanelor poate determina anumite comportamente ce nu țin doar de abordarea cadrului didactic, ci și de valorile și experiențele trăite acasă. Un părinte autoritar nu își menajează copilul privind activitățile familiale, ceea ce implică responsabilizarea lui și disciplinarea inclusiv a sferei afective ce va fi întotdeauna mai rece și neprietenoasă, față de un părinte ce își monitorizează copilul de la distanță, totuși implicându-se emoțional, protejându-l și arătându-i iubirea

necesară, rezultând confortul. „Atmosfera emoțională implică concentrarea membrilor grupului asupra unui eveniment, în timp ce climatele emoționale moderează relațiile dintre membrii grupului” (Rivera & Paez, 2007, p.235).

În încercarea de a se putea crea un mediu sigur pentru tinerii din mediul educațional, lucrarea lui L. Bejenari a evidențiat următoarele aspecte ce țin de bunăstarea calității relațiilor și activităților întreprinse cu elevii, de către profesori: „cu cât sunt tratați tinerii cu mai puțin respect, cu atât devin mai vulnerabili, supărăcioși și nesiguri” și „cu cât relația tânărului este deficitară cu profesorii și colegii, cu atât starea sa emoțională va fi mai instabilă” (Bejenari, 2021, pp. 58-59). Din acest punct de vedere, mediul educațional este unul în esență, multi și interdisciplinar, nu doar pentru simplul fapt că sunt abordate tehnici de predare-învățare-evaluare, ci și din prisma diversității regionale a elevilor ce sunt înscriși la școlile din orașe și a etniei diferită, aspect alarmant la unele instituții de învățământ. „Mediul educațional multicultural conține o serie de riscuri și amenințări la adresa securității psihologice a dezvoltării personale a tinerei generații” (Черкасова, 2015, p.454).

Un alt studiu menționat în cartea lui A. Maslow (2007, p.62) și efectuat de către V.N. Bartsevich, a cercetat „percepția profesorilor și a elevilor cu privire la caracteristicile periculoase/sigure ale mediului școlar, precum și de a determina influența nivelului de dezvoltare personală și profesională a cadrelor didactice asupra siguranței psihologice a elevilor”, a evidențiat frecvența factorilor dăunători din mediul educațional, menționându-se următoarele categorii: trăsăturile de personalitate ale profesorilor, reprezentând 51% ; personalitatea elevilor 21%; spațiul fizic al școlii 28%”.

Astfel încât, conform acestor studii putem afirma faptul că o componentă principală și definitorie ce asigură bunăstarea mentală și fizică a tuturor persoanelor din mediul educațional, (atât profesorii, cât și elevii) o reprezintă securitatea psihologică. De cele mai multe ori se poate menționa cultura securității educaționale ca punct de pornire privind tehnicile și modalitățile de menținere în parametrii optimi privind dezvoltarea fiecărui elev în parte. Totuși, teoria lui Maslow „ar avea implicații pentru școli, deoarece se așteaptă ca toți elevii să obțină rezultate academice, indiferent de gradul în care au fost satisfăcute sau nu nevoile” (Noltmeyer et al., 2012, p.1863).

Chiar dacă mediul în care se află elevul poate declanșa anumite comportamente indezirabile din punct de vedere social, se poate observa din studiul menționat anterior faptul că interacțiunea și aspectele ce țin de personalitatea profesorului reprezintă un factor perturbator al securității individuale. Cu alte cuvinte, se poate menționa faptul că așa cum copilul din familie preia legăturile de natură emoțională ale părinților săi, prin prisma interacțiunii, așa și elevul aflat la o anumită vârstă, simte vulnerabilitățile profesorului său și modalitățile curriculare utilizate, pentru a putea genera comportamente de apărare vis-a-vis de propria persoană.

„Din copilărie și până la vârsta adultă, încrederea reprezintă fundamentul dezvoltării normale a copilului în relațiile cu ceilalți, iar lipsa acesteia nu poate fi o resursă și un potențial pentru dezvoltarea adultului în devenire” (Харламенкова et al., 2017, p.19). De asemenea, în cazul în care ne raportăm la modelul ierarhic, copilului îi este necesară îndeplinirea nevoii de stimă, un aspect crucial în societatea modernă. Copii din aceste vremuri sunt mai susceptibili în a le fi rănite sentimentele, comportamentele și performanțele pe care le au, atât în familie, cât și în mediul educațional și social, de aceea ar fi indicat ca acesta să fie mereu încurajat, iar în jurul său să existe modele eficiente de relaționare privind interacțiunea. „De exemplu, un copil

care se confruntă cu niveluri scăzute de apartenență poate fi în continuare capabil să răspundă nevoilor de stimă, deși probabil nu la fel de suficient ca în cazul în care nevoile de apartenență ar fi fost pe deplin satisfăcute” (Noltemeyer et al., 2012, p.1863).

Concluzionând, asigurarea securității emoționale a copiilor de către părinți, respectiv profesori, dar și de către grupul social reprezintă modalitatea cea mai eficientă privind buna dezvoltare a personalității viitorului adult. Aplanarea conflictelor, comunicarea asertivă și curajul de a cere ajutor de specialitate atunci când este necesar, devin atuurile educaționale în procesul de creștere și dezvoltare a copilului.

Bibliografie

1. Bejenari, L. (2021). Crearea unui mediu educațional sigur pentru tineri, ca factor de bunăstare psihologică. *Aspecte psihosociale ale securității psihologice și manifestările ei în plan social la copii*, 56-61. Chișinău: Centrul Editorial-Poligrafic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”.
2. Cantón-Cortés, D., Cantón, J., & Cortés, M. R. (2016). Emotional security in the family system and psychological distress in female survivors of child sexual abuse. *Child Abuse & Neglect Vol.51*, 54-63.
3. Davies, P. T., & Woitach, M. J. (2008). Children’s Emotional Security in the Interparental Relationship. *Current Directions in Psychological Science Vol.17(4)*, 269-274.
4. Hemsey, D. R., & Dahling, J. J. (2023). Basic values moderate the effects of emotional display rule demands on emotional exhaustion. *Personality and Individual Differences Vol.202*, 1-4.
5. Kouros, C. D., Merrilees, C. E. și Cummings, E. M. (2008). Marital Conflict and Children’s Emotional Security in the Context of Parental Depression. *Journal of Marriage and Family Vol.70*, 684–697.
6. López-Larrosa, S., Mendiri, P., & Sánchez-Souto, V. (2019). Exploring the relationship between interparental conflict and emotional security: What happens with adolescents in residential care compared to those living with their families? *Children and Youth Services Review Vol.101*, 123130.
7. Maslow, A. H. (2007). *Motivație și personalitate*. București: Trei.
8. Noltemeyer, A., Bush, K., Bush, K., & Bergen, D. (2012). The relationship among deficiency needs and growth needs: An empirical investigation of Maslow's theory. *Children and Youth Services Review Vol.34*, 1862–1867.
9. Psihologie, A. A. (2013). *Dictionar de psihologie clinica*. București: Trei.
10. Rivera, J. d., & Paez, D. (2007). Emotional Climate, Human Security, and Cultures of Peace. *Journal of Social Issues Vol.63(2)*, 233-253.
11. Zubenschi, E., & Zubenschi, M. (2021). Influența securității psiho-emoționale în familie și manifestările comportamentale la copii. Studiu de caz. *Aspecte psihosociale ale securității psihologice și manifestările ei în plan social la copii*, 107-121. Chișinău: Centrul Editorial-Poligrafic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”.
12. Харламенкова, Н. Е., Тарабрина, Н. В., Быховец, Ю. В., Быховец, Ю. В., Казымова, Н. Н., Казымова, Н. Н., & Шаталова, Н. Е. (2017). *ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ЛИЧНОСТИ: имплицитная и эксплицитная концепции*. Москва: Издательство «Институт психологии РАН».
13. Черкасова, С. (2015). Оценка рисков и угроз психологической безопасности школьников в поликультурном образовании. *Научный альманах N.10-4(12)*, 454-458.
14. ВЕРБИНА, Г. (2013). ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ЛИЧНОСТИ. 4. Russia: Вестник Чувашского университета Vol.4, 196-202.

ÎMBUNĂTĂȚIREA ATITUDUNII LICEENILOR FAȚĂ DE ANTREPRENORIAL PRIN EXPUNERE

*Alina Robu, Doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat "ION CREANGĂ", Chișinău,
Republica Moldova*

Introducere

Educația antreprenorială este esențială pentru dezvoltarea abilităților, atitudinilor sănătoase și comportamentelor antreprenoriale care stau la baza creșterii economice autentice și stabile. Accesul și expunerea la antreprenoriat în cadrul învățământului secundar și primar este un obiectiv important, deoarece educația antreprenorială oferă un amestec de învățare experiențială, formare de abilități și, cel mai important, schimbare de gândire de care ar beneficia cel mai mult tinerii datorită neuroplasticității specifice vârstei. Cu cât expunerea la noi stiluri de gândire și acțiune este mai timpurie și mai răspândită, cu atât tinerii sunt mai susceptibili să devină antreprenori într-o formă sau alta pe parcursul vieții.

Modelele de rol, inspiraționale, s-au dovedit a fi un determinant puternic al alegerilor de carieră, iar modelarea rolurilor apare atunci când comportamentul social este observat informal și apoi adoptat de către un cursant care a învățat prin exemplu, mai degrabă decât prin experiență directă (Bandura, 1977). Conform teoriei învățării sociale, modelele de rol sunt factori de mediu importanți pentru intențiile de carieră, iar familia imediată, și în special tatăl sau mama, joacă cel mai puternic rol în formarea unei noțiuni de dezirabilitate și credibilitate a acțiunilor antreprenoriale. Găsim puternice dovezi empirice pentru o relație între prezența modelelor de rol antreprenorial parental și preferința pentru un personal de muncă independentă (Matthews și Moser, 1996; Peterman și Kennedy, 2003). Matthews și Moser au arătat că intențiile antreprenoriale se moștenesc și molipsesc în familie și sunt mai puternice, manifestând un grad tot mai mare de autoeficiență antreprenorială, tocmai datorită prezenței modelelor de rol la rudele apropiate. Ca urmare a experienței de viață și a familiei, studenții au primit semnale diferite privind capacitatea lor antreprenorială înainte de cursurile de antreprenoriat, iar efectele educației antreprenoriale vor fi diferite între elevi.

Unii autori au propus existența unei legături între educația antreprenorială și atitudinea antreprenorială urmată de intenție înspre un astfel de comportament. A fost sugerat că modulele și cursurile antreprenoriale ar putea oferi unor persoane încrederea necesară și cunoștințele să înceapă propria afacere. În Australia, Peterman și Kennedy (2003) au desfășurat o cercetare în rândul liceelor și au descoperit că expunerea la educația antreprenorială influențează în mod pozitiv intenția antreprenorială.

După finalizarea programului de educație antreprenorială (Young Achievement Australia), participanții au raportat un grad mai mare al dezirabilității asupra mediului de afaceri. Elevii au raportat o schimbare a percepțiilor asupra fezabilității unui astfel de demers antreprenorial, iar ideea de afacere personală a devenit un obiectiv mult mai realizabil. Autorii au subliniat faptul că schimbarea percepțiilor este în strânsă legătură cu gradul de pozitivitate a experienței anterioare: cu cât experiența este mai plăcută, cu atât demersul va fi perceput într-o lumină mai favorabilă. De asemenea, un astfel de program impactează în mod favorabil dezirabilitatea percepută pentru antreprenoriat prin prisma normelor subiective, arătând elevilor că această activitate este apreciată și recompensată din punct de vedere social.

Încă din studiile precedente lui Bandura (1977), s-a demonstrat că copiii întreprinzătorilor sunt adesea mult mai susceptibili să urmeze o carieră antreprenorială decât să

lucreze pentru altcineva, fiind expuși la o educație antreprenorială informală. Părinții antreprenori implică copiii lor în activitățile specifice firmei de familie fie pentru a ajuta familia financiar prin ușurarea nivelului de muncă, fie pentru a le oferi copiilor lor valorile, cunoștințele și încrederea necesară antreprenorilor de succes (Dwyer și Handler, 1994). În acest caz părinții acționează ca model de urmat și sunt agenți ai persuasiunii sociale și învățării vicariante, pe seama cărora copii își construiesc autoeficacitatea antreprenorială și după care își modelează credințele și comportamentul. În cele din urmă, învățarea diferitelor idei și abilități deschide lumea unui copil la ceva mai mare decât ei înșiși și le permite să perceapă lumea dintr-o perspectivă diferită, mai înțelegătoare.

Souitaris, Zerbinati și Al-Laham (2007) observă în studiul lor că, în timp ce cunoștințele și resursele ar putea crește probabilitatea de succes pentru cei care vor începe o nouă afacere, inspirația este cea care hrănește intenția și perseverența elevilor să încerce în cele din urmă o carieră antreprenorială. Autorii subliniază că, dacă obiectivul vizat de program este creșterea numărului antreprenorilor din rândul tinerilor, atunci partea de inspirație a programului trebuie să fie proiectată în mod corespunzător. Rezultatele cercetării lor au arătat că inspirația a fost determinată de opiniile profesorilor și persoanele din industrie, iar dezvoltatorii de programe ar trebui să se concentreze mai ales asupra pedagogilor.

Instructorii trebuie să încurajeze și inspire, să deschidă inimile tinerilor și să încurajeze emoțiile. Astfel, este necesar ca instructorii să ofere sfaturi practice, folosindu-se de întâmplări reale în exemplificare, dar și să fie o prezență plăcută în sine pentru elevi. Un leadership carismatic nu este doar bine-venit, dar și o trăsătură necesară a profesorilor, pentru a putea captiva atenția tinerilor prin reacții sensibile la emoțiile lor. Conducerea carismatică este caracterizată și inteligență emoțională, adică astfel de persoane manifestă mai multă sensibilitate și atenție față de public și sunt reacționează adecvat la acesta, manifestând o reacție puternică prin contagiunea emoțională a privitorilor (Șleahțișchi, 2011). Întrucât inspirația și modelele de rol sunt factori cu mare influență asupra atitudinilor și intenției, expunerea elevilor la un lider carismatic care afișează emoții pozitive și încurajatoare, entuziasm și dedicație va genera o schimbare corespunzătoare a stării emoționale a elevilor (Patrașcu, 2019).

Metodologie

Chestionarul aplicat cu intenția de a evalua spiritul antreprenorial a fost preluat parțial din chestionarul construit de Liñán și Chen (2009). Itemii au fost selecționați, traduși și aplicați pe un grup restrâns de participanți cu intenția de a verifica claritatea traducerii. Dimensiunea de interes al acestui articol conține 5 itemi, pentru care s-a obținut o consistență internă a valorii Alpha Cronbach de 0.84. Chestionarul rezultat, împreună cu întrebările demografice specifice, a fost ulterior aplicat pe cei 147 de participanți la studiu în cele două etape de testare. Eșantionul complet a fost format din 147 de elevi provenind din clase de a XI-a și a XII-a, dintre care 74 sunt de gen masculin și 75 de gen feminin. După finalizarea programului antreprenorial formativ prin expunere și educație, elevii au fost evaluați pentru a doua oară cu același chestionar, atât cei din grupul experimental cât și cel de control. Datele obținute au fost analizate cu ajutorul RMANOVA în care am putut evalua adevăratul efect al intervenției formative asupra participanților.

Rezultate

Afirmațiile din dimensiunea *Atitudini față de antreprenoriat* se referă la evaluarea atracției individului față de o carieră ca antreprenor, iar la momentul pre-intervenție majoritatea elevilor

nu considerau tentantă o astfel de carieră indiferent că făceau parte din grupul de control ($M=3.508$, $DS= 0.883$) sau cel experimental ($M=3.481$, $DS= 0.917$). Totuși apare o modificare a mediei grupului experimental la evaluarea post-test ($M=5.536$, $DS= 0.73$), în timp ce grupul de control menține o medie relativ apropiată cu cea din pretestare ($M=3.652$, $DS= 0.919$). **Tabel 1. Statistici descriptive ale variabilei *Atitudine antreprenoriat* pentru cele două grupuri și momente ale evaluării**

	<i>Grup</i>	<i>Medie</i>	<i>Deviație Standard</i>	<i>N</i>
<i>Pretest:</i> <i>Inovativitate</i>	Grup experimental	3.4812	.91790	101
	Grup de control	3.5087	.88313	46
	Total	3.4898	.90423	147
<i>Post-test:</i> <i>Inovativitate</i>	Grup experimental	5.5366	.73044	101
	Grup de control	3.6522	.91936	46
	Total	4.9469	1.18097	147

Pentru a verifica îndeplinirea condiției de sfericitate a erorilor care ne permite interpretarea cu încredere a efectelor intervenției formative, vom consulta rezultatele testului Lavene și inspecta graficul quartilic al reziduurilor standardizate regăsite în anexe. Conform testului Lavene, condiția de homoscedasticitate a erorilor a fost îndeplinită atât pentru comparațiile intra-grup pe dimensiunea temporală pre-test ($F(1,145)=0.296$, $p=0.587$) cât și pentru post-test($F(1,145)=2.291$, $p=0.132$).

Tabel 2. Testul Lavene pentru homoscedasticitatea erorilor intergrup la nivelul variabilei *Atitudine antreprenoriat*

	<i>F</i>	<i>df1</i>	<i>df2</i>	<i>Sig.</i>
Pre-test	.296	1	145	.587
Post-test	2.291	1	145	.132
Ho: varianța erorilor pentru variabila testată este egală între toate grupurile				
a. Design: Intercept + Grup. Design intragrup: Test				

Analiza multivariată cu măsurători repetate a relevat un efect principal mare al timpului de testare asupra dimensiunii *Atitudine antreprenoriat*, Wilk's $\Lambda=0.346$, $F(1)=273.492$, $p=.000$, $\eta_p^2=0.653$. Efectul de interacțiune demonstrează o diferență semnificativă statistic, dar de magnitudine mult mai redusă, și în funcție de grupul și momentul evaluării, Wilk's $\Lambda=0.412$, $F(1)=206.769$, $p=.000$, $\eta_p^2=0.587$.

Tabel 3. Rezultatele analizei multivariate la nivelul variabilei *Atitudine antreprenoriat*, pentru efectul principal și de interacțiune al grupului și momentului de evaluare

		<i>Valoare test</i>	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>Eroare df</i>	<i>Sig.</i>	η_p^2
<i>Test</i>	Pillai's Trace	.654	273.492	1.000	145.000	.000	.654
	Wilks' Lambda	.346	273.492	1.000	145.000	.000	.654
<i>Test * Grup</i>	Pillai's Trace	.588	206.769	1.000	145.000	.000	.588
	Wilks' Lambda	.412	206.769	1.000	145.000	.000	.588

<i>Grup experimental</i>	Pillai's trace	.840	763.652	1.000	145.000	.000	.840
	Wilks' lambda	.160	763.652	1.000	145.000	.000	.840
<i>Grup de control</i>	Pillai's trace	.012	1.695	1.000	145.000	.195	.012
	Wilks' lambda	.988	1.695	1.000	145.000	.195	.012

Analiza univariată a intervenției formative asupra grupului experimental (intra-grup) a evidențiat un efect principal semnificativ al variabilei Test, adică momentul testării, asupra dimensiunii Atitudine antreprenoriat. În urma corecției Greenhouse-Geisser am confirmat că există un efect principal mare al timpului de testare ($F(1,145)=273.492$, $p=.000$, $\eta^2=0.653$) cât și un efect de interacțiune mare și semnificativ cu variabila independentă *Grup* ($F(1)=206.768$, $p=.000$, $\eta^2=0.587$). În urma ajustării Bonferroni putem confirma existența unei diferențe semnificative ($M=1.099$, $p=.000$) pentru variabila *Atitudine antreprenoriat* între media la momentul pre-test ($M=3.494$, $SE=0.081$) și cea din post-test ($M=4.594$, $SE=0.071$). La un nivel de încredere de 95% putem afirma că această creștere a scorurilor variabilei *Atitudine antreprenoriat* între momentele de testare se află pe intervalul [0.968, 1.231].

Analiza comparativă inter-grup pentru intervenția educațională formativă a relevat existența unui efect principal mare al variabilei Grup cu $F(1)=46.416$, $p=.000$, $\eta^2=0.242$. Analiza post-hoc cu ajustarea Bonferroni a confirmat că există o diferență semnificativă ($p=.000$) de 0.928 între media grupului de control ($M=3.58$, $SE=0.112$) și cel experimental ($M=4.501$, $SE=0.076$). Cu o încredere ridicată, la un nivel de semnificație de 95%, putem spune că diferența mediilor se află pe intervalu [0.659, 1.198]. Pentru momentele evaluării, analiza intra-grup post-hoc Bonferroni a evidențiat o diferență între grupul experimental și cel de control doar pentru momentul post-test, nu și pentru evaluarea inițială din pre-testare la nivelul variabilei *Atitudine antreprenoriat*. După cum am confirmat precedent diferențele sunt ne semnificative între cele două grupuri la momentul de dinaintea intervenției ($\Delta M=-0.027$, $p=0.864$, 95% CI [-0.346, 0.291]).

Tabel 4. Diferențele de medie pentru variabila *Atitudine antreprenoriat* și analiza post-hoc a diferențelor cu ajustarea Bonferroni

	<i>Grup experimental</i>	<i>Grup de control</i>	
<i>Pretest: Inovativitate</i>	3.481	3.509	$\Delta M=-.028$, $p=.865$
<i>Post-test: Inovativitate</i>	5.537	3.652	$\Delta M=1.884$, $p=.000$
	$\Delta M=-2.055$, $p=.000$	$\Delta M=-.143$, $p=.110$	

Abia la cea de-a doua evaluare observăm o diferență de medii de $\Delta M=1.884$ ($p=.000$) între grupul experimental ($M=5.536$, 95% CI [5.381, 5.693]) și cel de control ($M=3.652$, 95% CI [3.4201, 3.883]). Cu un grad ridicat de încredere putem afirma că diferența de medie dintre cele două grupuri se află pe intervalul [1.605, 2.163].

Analiza post-hoc a relevat că nivelul variabilei *Atitudine antreprenoriat* a crescut semnificativ pentru grupul experimental între momentul inițial ($M=3.481$, 95% CI [3.3027, 3.659]) și testarea de după intervenția educațională formativă ($M=5.536$, 95% CI [5.380, 5.692]), o devansare a distribuției cu mai mult de două deviații standard. Cu o încredere foarte ridicată putem afirma că această diferență ($\Delta M=2.055$, $p=.000$) manifestată prin creșterea valorilor între pre-testare și post-testare se află în intervalul [1.908, 2.202]. Pentru grupul de control nu apar modificări naturale a atitudinilor pozitive față de o carieră antreprenorială și găsim diferențe nesemnificative statistic ale mediilor între pre și post-test ($\Delta M=0.143$, $p=0.195$, 95% CI [-0.0743, 0.361]).

Efectul principal al intervenției educaționale asupra variabilei *Atitudine față de antreprenoriat* la nivelul grupului experimental este statistic semnificativ și de magnitudine mare: Wilk's $\Lambda=0.159$, $F(1)=763.652$, $p=.000$, $\eta^2=0.84$. După cum am menționat și anterior, cu cât magnitudinea efectului este mai mare, cu atât sunt mai similari toți indicatorii, nivelul de bias scăzând considerabil mai ales pentru un experiment cu condiții manipulate și eșantionare aleatorie. Astfel, valoarea omega-pătratic ($\omega^2=0.838$) este și ea extrem de apropiată de eta, asigurându-ne că efectul nu este părtinitor.

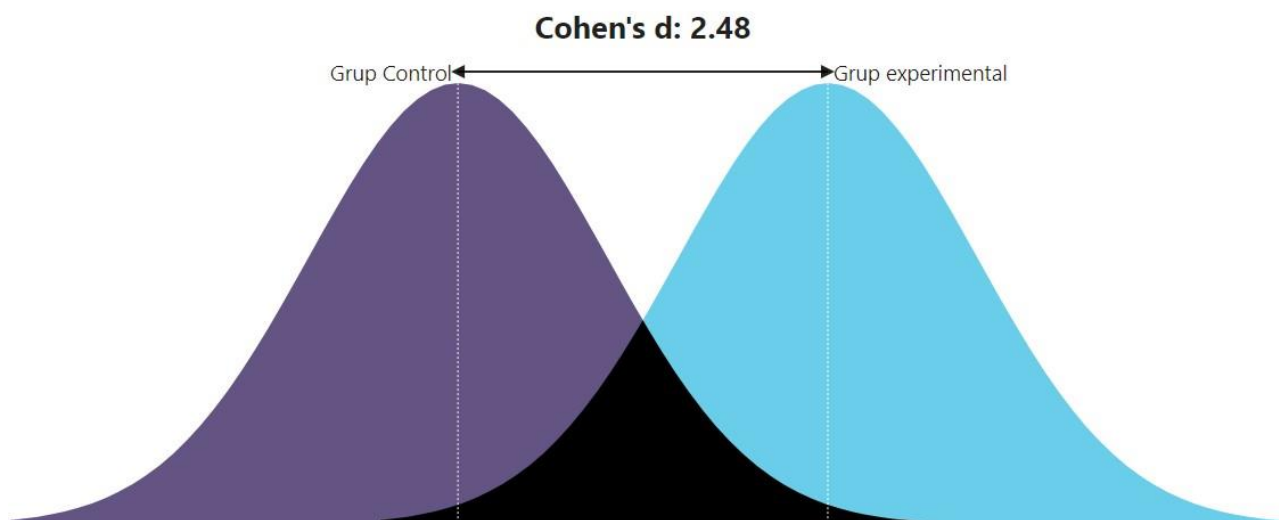


Figura 1. Reprezentarea grafică a distribuțiilor celor două grupuri post intervenție pentru variabila *Atitudine față de antreprenoriat*

Valoarea coeficientului Cohen este $d=2.479$ cu o modificare foarte mare, după cum se poate observa din figura 1, a distribuțiilor după expunerea liceenilor la antreprenori locali. Astfel putem afirma că cel puțin 99.3% dintre participanții grupului experimental vor fi peste media grupului de control la variabila *Atitudine față de antreprenoriat* după intervenția educațională formativă, doar 21.5% din cele două grupuri se vor suprapune și există o șansă de 96% ca o persoană aleasă la întâmplare din grupul experimental va avea un scor mai mare decât o persoană aleasă la întâmplare din grupul de control.

Concluzii

Cercetarea aduce dovezi asupra faptului că tinerii își actualizează convingerile și chiar și liceenii inițial indeciși sunt susceptibili să își schimbe perspectivele antreprenoriale. Magnitudinea efectului de expunere a liceenilor la mediul antreprenorial a fost semnificativ și substanțial, cu valori ale efectului Cohen $d=2.48$. Rezultatele pot fi înțelese ca o confirmare pentru politicile educaționale care consideră formarea antreprenorială drept o modalitate de

informare a elevilor despre opțiunile de carieră și de a crea oportunități de învățare pentru calibrarea și perfecționarea caracteristicilor cele mai potrivite.

Nu avem nicio modalitate de a evalua cât de costisitoare este alegerea carierei greșite sau nepotrivite pentru respectivii tineri, economie și pentru societate în general. Prin urmare, nu putem cuantifica adevăratul impact economic și societal al educației și formării antreprenoriale, totuși nu este util să considerăm că o simplă creștere a activității antreprenoriale nu poate aduce nimic bun societății.

Considerăm că prin educație și expunere putem crea o cultură durabilă a antreprenoriatului, schimbând mentalitatea elevilor, părinților și comunităților școlare și locale. Prin această incursiune teoretică și experiențială sperăm că vom fi stârniți motivația participanților de a învăța și de a se implica în activitățile antreprenoriale și va ajuta la dezvoltarea gândirii creative și pro-activismului pentru a-și atinge adevăratul potențial. Recomandăm fundamentarea unei perspective sociale pozitive asupra demersului antreprenorial prin discuții libere în școală sau la ore și discuții individuale facilitate de consilierii școlari. Educația antreprenorială la nivelurile primare și secundare nu trebuie văzută doar prin prisma creșterii nivelului de calificare al viitorilor antreprenori, ci având un obiectiv mai larg de creștere a nivelului de calificare al celor care urmează cariere non-antreprenoriale în prezenta economie.

Bibliografie

1. Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice Hall: New Jersey, p. 247. ISBN: 9780138167448
2. Dwyer, W. G. Jr., Handler W. (1994). Entrepreneurship and family business: Exploring the Connections. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 19(1), p. 71-83.
3. Liñán, F., Chen, Y. W. (2009). Development and Cross-Cultural Application of a Specific Instrument to Measure Entrepreneurial Intentions. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 33(3): p. 593-617.
4. Matthews, C., Moser, S. (1996). A Longitudinal Investigation of the Impact of Family Background and Gender on Interest in Small Firm Ownership. *Journal of Small Business Management*. 34.
5. Pătrașcu, D. (2019). Leadership educațional. Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău, p. 421-431. ISBN 978-9975-134-75-0.
6. Peterman, N. E., Kennedy, J. (2003). Enterprise education: Influencing students' perceptions of entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 28(2), 129-144.
7. Șleahtițchi, M. (2011). Liderii, între situaționalitate și tranzacționalitate, charismă și providențialitate. *Creșterea impactului cercetării și dezvoltarea capacității de inovare: Rezumatele comunicărilor Conferinței științifice naționale cu participare internațională, Chișinău: CEP USM, 2011. pg 112 – 114.*
8. Souitaris, Vangelis & Zerbinati, Stefania & Al-Laham, Andreas. (2007). Do Entrepreneurship Programmes Raise Entrepreneurial Intention of Science and Engineering Students? The Effect of Learning, Inspiration and Resources. *Journal of Business Venturing*. 22. p. 566-591. DOI: 10.1016/j.jbusvent.2006.05.002.

DIMENSIUNI PSIHLOGICE ALE DURERII DE CANCER

*Roșca Tatiana, Doctorand, Universitatea Liberă Internațională din Moldova Crăciunescu
Claudia: Student, ciclul II, Universitatea Liberă Internațională din Moldova*

Introducere

Dintre toate bolile cronice, cancerul, numit și „răul secolului”, devine din ce în ce mai evident, devenind principala cauză de deces la nivel mondial, depășind toate celelalte boli. Atunci când ne referim la bolile cronice, luăm în considerare faptul că în 1956, *Comisia pentru boli cronice* a propus utilizarea acestui termen, cu privire la toate bolile legate de aspecte ca: permanență, dizabilitate reziduală, nevoia de reabilitare sau un curs lung de supraveghere, observare și îngrijire, declin lent și progresiv al funcțiilor fiziologice normale. Relevanța bolilor cronice asupra întregii vieți a unei persoane este caracterizată în termeni de întrerupere biografică, deoarece nu doar aspectul fizic este afectat, dar și identitatea persoanei. Prin urmare, în bolile cronice, toate dimensiunile care le constituie, sunt supuse unui proces cronic.

În acest cadru de schimbări și de noi nevoi de asistență psihologică și medicală, durerea cauzată de cancer, este înțeleasă ca o experiență senzorială și emoțională neplăcută, asociată cu o experiență reală sau cu potențiale leziuni, fiind întotdeauna o experiență subiectivă, prin care fiecare individ învață semnificația acesteia prin experiență.

Durerea este cu siguranță însoțită de componenta somatică, dar are și o încărcătură emoțională. Este o experiență pe care omul a avut-o dintotdeauna și un concept care a fost discutat și dezbătut de mult timp. Dar astăzi, relevanța sa este diferită. Acest lucru se datorează faptului că semnificațiile, personale și sociale, care sunt atribuite acesteia, sunt diferite de cele din trecut. Odată, durerea era o experiență intrinsecă a existenței umane, care nu putea fi eliminată și care trebuia neapărat trăită, avea un sens și o valoare impregnată de credințele religioase care o interpretau ca pe o cale spre salvare și spre apropierea de Dumnezeu sau o pedeapsă pentru o greșală comisă (Le Breton D., 1995).

Începând cu secolul XX, însă, odată cu secularizarea vieții, modul tradițional de a percepe, interpreta și relaționa cu durerea este pus sub semnul întrebării, fiindcă nu se mai suportă durerea, ci se caută eliberarea de ea. Deci, apariția societății tehnice și a progresului medico-științific, au avut repercusiuni asupra experienței bolii și a durerii (Natoli S., 1986).

Semnificația durerii s-a schimbat nu doar din punct de vedere social și cultural, ci s-a schimbat și modul în care aceasta este trăită de către subiect și, prin urmare, locul pe care îl ocupă în viața oamenilor. Durerea, de fapt, devine din ce în ce mai des un „tovarăș de viață”, pentru că în fața creșterii speranței de viață și a răspândirii patologiilor cronice, experiența durerii care însoțește adesea astfel de boli, a devenit larg răspândită (Hensler S., 2009). Procesul de cronicizare care afectează bolile, se referă, prin urmare, și la durere. Totuși, durerea cronică poate fi și durere non-oncologică, ca în cazul unor boli degenerative și/sau inflamatorii, care nu pot fi vindecate.

Durerea oncologică însoțește boala cancerogenă, dar, ca orice durere, nu poate fi redusă la un simptom al bolii. De fapt, durerea la bolnavul de cancer este mai mult decât un simptom, fiindcă durerea însoțește viața pacientului, o perturbă din diferite puncte de vedere și nu poate fi vindecat de ea. Durerea implică persoana în totalitatea sa și marchează momentul în care individul rămâne conectat la lume doar prin intensitatea durerii sale, senzațiile sau sentimentele fiind scufundate într-o suferință care îl învăluie (Le Breton D., 1995).

Rezultate și discuții

Cancerul este o boală cronică, noncomunicabilă, care face parte dintr-un grup mare de boli de lungă durată, ce progresează lent. Ele nu sunt infecțioase și au o etiologie multifactorială,

care rezultă dintr-o interacțiune complexă între caracteristicile genetice individuale și cele de gen (socio-culturale și factorii de mediu) și posedă factori de risc comuni, la care persoana este uneori expusă de la o vârstă foarte fragedă. Multidimensionalitatea bolilor cronice nu se referă doar la originea lor, ci la repercusiunile puternice în toate domeniile vieții. Din acest motiv, boala cronică este studiată în toate aspectele vieții persoanei.

Una dintre cele mai importante definiții ale bolii cronice, este dată de Michael Bury, care a o descrie ca un tip de experiență, în care structura vieții de zi cu zi și formele de cunoaștere care stau la baza sa, sunt distruse. Boala cronică implică recunoașterea lumii durerii și a suferinței, adesea chiar și a morții, văzute de obicei ca posibilități îndepărtate sau situații trăite de oameni (Bury M., 2013).

La fel, vorbim și despre *perturbarea biografică*, în sensul că boala afectează nu doar aspectul fizic, ci și starea de spirit a persoanei, identitatea, experiența pacientului fiind marcată de o conotație personală, socială și culturală. Boala cronică poate fi o sursă de stres, frică și îngrijorare și, la diferite niveluri, poate duce la o reducere a funcțiilor complexe ale individului. La nivel fizic, boala cronică poate duce la pierderea autonomiei în îngrijirea de sine și la dependența ulterioară de alții. La nivel psihologic scade autonomia în luarea deciziilor și crește dependența psihologică. La nivel social, cronicizarea bolii poate duce la izolare, singurătate și potențiala moarte socială (Secondulfo D., 2011). Multidimensionalitatea cronicității bolii este, de asemenea, clar observată, dacă se iau în considerare sensurile diferite ale bolii. Dimensiunile individuale, sociale și culturale ale semnificațiilor bolii sunt interconectate. De fapt, semnificația personală este înrădăcinată în semnificația socială mai largă și legată de conotațiile și imaginația colectivă.

Bolile cronice, prin urmare, sunt cu siguranță invalidante și incisive, nu numai în sfera fizică, ci și în cea psihologică, socială și relațională. Procesul de cronicizare implică boala în diversele sale dimensiuni, aceasta având o durată lungă, deseori o perioadă de latență și o perioadă de evoluție clinică, de o etiologie multifactorială, evoluția fiind asincronă (Martin C., 2007).

Totuși, pe lângă experiențele fizice intruzive sau mentale, se includ și fenomene precum oboseala, slăbiciunea, confuzia sau stigmatul social, unde persoana bolnavă este un actor central, forțat să facă alegeri și să ia inițiative uneori dureroase.

Dacă ne referim asupra nivelului fizic, asupra bolii sub aspect medical, observăm că simptomele cancerului pot fi acute și pot apărea înainte sau după tratament. La acest nivel putem include: durerea, oboseala, greața, căderea părului și alte aspecte, în funcție de tipul de cancer și de tipul de tratament. Simptomele fizice pot exista prin efectele pe termen lung ale cancerului, cum ar fi deteriorarea funcției sexuale, pierderea fertilității, creșterea riscului de dizabilitate, aceste efecte fiind devastatoare și provocând pierderea mobilității și modificarea stării normale ale funcțiilor fizice. Supraviețuirea pe termen lung, implică consecințe destul de grave, precum dezvoltarea de cancer secundar, îmbătrânirea prematură și deteriorarea organelor interne.

La nivel psihologic și individual, pacientul trăiește frică, stres, depresie, furie și anxietate, dar se poate întâmpla ca efectele bolii să fie percepute și ca o „oportunitate”, care-i permite omului să găsească un sens reînnoit pentru viața sa, să construiască un nou sens al vieții și o nouă legătură puternică cu cei dragi (Von Roenn J., 1993).

Totuși, persoanele bolnave pot întâmpina dificultăți în a face față durerii și invaliditate, cauzate de boală sau de tratamentul pe care îl urmează. Consecințele emoționale pot include diverse sentimente negative, în special pentru persoanele care au nevoia de asistență, acestea

fiind: sentimente de neputință, incapacitatea de autocontrol, modificări ale stimei de sine, precum și creșterea stresului și a anxietății.

În acest context, spiritualitatea, ca element strict individual, poate lua diferite forme. Există persoane care se luptă cu spiritualitatea, pentru că boala le-a pus credința la încercare, precum și persoane, care o folosesc ca instrument și ghid pe parcursul experienței lor. Unii se luptă cu întrebarea „de ce eu?”, alții cu sentimente de vinovăție, cauzate de faptul că au supraviețuit în fața morții, iar alții nu au reușit să ajungă la vindecare de cancer și au decedat.

Prin urmare, bunăstarea socială, care face parte din boală, poate fi afectată de diagnosticarea și tratamentul cancerului, din cauza impactului psihologic și fizic prezentat ulterior. La fel, durerea și dizabilitatea, pot avea repercusiuni negative, din cauza reducerii vieții relaționale. Acestea pot crește problemele și dificultățile la școală sau la locul de muncă, în special în ceea ce privește capacitatea de a interacționa și de a coopera cu prietenii și colegii, din cauza impactului pe care boala îl poate avea asupra imaginii de sine și a stimei de sine.

Tot la nivel social, putem lua în considerare și nivelul economic, unde costurile suportate de pacienți și familiile acestora reprezintă un factor important. Sarcinile financiare care rezultă din costurile asistenței medicale, pierderea de venit cauzată de limitările de muncă, duc la stres și mai mare. Prevalența acestei patologii și diferitele implicații ale acesteia, atât la nivel individual, cât și social, ne permit să înțelegem motivele pentru care cancerul devine din ce în ce mai mult, o problemă „publică”, care se extinde și în alte contexte decât cel individual.

Cazul cancerului, prin urmare, este atât o problemă individuală, cât și o problemă socială. În același timp, această patologie se extinde nu doar în termeni numerici, dar și din punct de vedere „experiențial”, fiindcă boala este experimentată de tot mai mulți oameni și simultan tot mai multe persoane sunt implicate în procesele de îngrijire și asistență, a bolnavului însuși. Sprijinul membrilor familiei, al partenerului, sprijinul relațional și psihologic, precum și sprijinul medicilor profesioniști din domeniul sănătății și social, intră în joc aici. În consecință, toate aspectele ar trebui să fie luate în considerare, atunci când vorbim despre cancer, pentru că cancerul este durere.

Durerea cronică reprezintă un tablou morbid, greu de trăit, asociat cu resemnarea, disperarea și depresie și îl poate determina pe individ să își pună o serie de întrebări angoasante. Cei care se confruntă cu durerea cronică, se confruntă cu experiența lor, luând în considerare condiționarea pe care acest lucru o poate avea asupra calității vieții lor (Piccinini P., 2005).

În ceea ce privește dimensiunea psihologică a durerii, aceasta poate avea repercusiuni la toate nivelurile: relațional, social și psiho-afectiv. Boala poate avea ca rezultat o modificare a personalității, o schimbare a stilului de viață, menită să creeze „strategii de coping” cu durerea, care va însoți persoana pentru tot restul vieții sale, schimbări relaționale sau profesionale și consecințe asupra calității vieții. Durerea cronică, în acest caz, are o incisivitate puternică, deoarece poate submina sau distruge lumea de zi cu zi, schimbând viața de zi cu zi a persoanei, care reușește să absoarbe lumea în sine, să se reverse în ea și să dea o nouă formă experienței proprii și a lumii trăite (Bury M., 2013). Astfel, „totalitatea” durerii, ne permite să o definim ca pe o experiență, înțeleasă ca fiind experiența corpului, nu doar organică, ci și ca un fenomen psihofiziologic alcătuit din celule vii, gânduri, spiritualitate, senzuri și ceea ce percepe un individ, atunci când corpul său este scufundat într-o experiență nouă (Ferri V., 2003).

În ceea ce privește semantica bolii, în sensul pe care o persoană îl dă stării sale de boală, durerea cronică are o atribuire de semnificații. Acest lucru se datorează faptului că, având un impact puternic asupra vieții persoanei care o experimentează, aceasta dobândește un sens pentru individ, care încearcă să-i dea o explicație, o justificare, la ceea ce se întâmplă cu propria sa existență. Semantica bolii se poate schimba, pentru că, pe lângă faptul că este vorba de elaborări individuale, este rodul unor influențe culturale, religioase și sociale.

Persoana, este constituită din două dimensiuni: pe de o parte există ego-ul, adică actorul intențional înzestrat cu conștiință, iar pe de altă parte, eul său social, care se străduiește, prin autoobservare, să înțeleagă cum îl văd și cum ar dori să fie văzut de ceilalți, cei semnificativi pentru el. Prin urmare, socialitatea unor experiențe extrem de personale și individuale, cum ar fi durerea, sunt legate de și formate într-un context socio-cultural specific, unde pragul de sensibilitate și de durere, la care reacționează individul, împreună cu atitudinea pe care acesta o folosește din acel moment, sunt conectate în mod esențial de societate și cultură (Le Breton D., 1995).

Unul dintre primii cercetători care a evidențiat dimensiunile socio-culturale ale durerii, a fost Mark Zborowski (Zborowski M., 1952), care în 1952 a studiat componentele culturale și semnificația atribuită durerii la trei grupuri etnice diferite: americanii de origine italiană, americanii de origine evreiască și americani din familii protestante, care trăiau de mult timp în SUA. Astfel, din acest studiu a reieșit faptul că primele două grupe au răspuns la durere într-un mod emoțional, în timp ce cealaltă, a avut tendința să o reducă la minimum. Deci, italienii sunt mai îngrijorați și se plâng de durerea „imediată”, în timp ce grijile lor se diminuează odată ce durerea este redusă. Evreii, pe de altă parte, se concentrează pe semnificația durerii în ceea ce privește propria sănătate și bunăstare, iar anxietatea lor nu scade pe măsură ce durerea dispare. Protestanții americani, la rândul lor, atribuie durerii valoarea unui simptom, a ceva în neregulă în corpurile lor și se îngrijorează ca și evreii, de viitorul trupului lor și de propria sănătate.

Un studiu similar, considerat clasic, în descrierea relației dintre cultură și durere, este cel al lui Zola, care a urmărit reacțiile la boală între italo-americani și irlandezo-americani. Astfel, în baza cercetării, s-a observat că primii, tind să se plângă de simptome și acordă o mare importanță durerii, în timp ce, cei din urmă ignoră și reduc la minimum simptomele și durerea (Zola I., 1966).

Prin urmare, din cercetările date, s-au concluzionat următoarele caracteristici: - nu toate grupurile sociale și culturale răspund la durere în același mod; - modul în care oamenii percep și răspund la durere, este influențată de mediul cultural; - modul în care indivizii comunică durerea către personalul medical, poate fi influențat de factori culturali. Astfel, se poate afirma că societatea produce reprezentări cu referire la durere și la bolile care o provoacă, dimensiunea socială făcând parte din durere.

Totodată, durerea poate fi considerată și în raport cu dimensiunea bio-medicală. În acest sens, există, dureri, cauzate de o fractură sau de cancer, care sunt legate de o „vină organică”, dar există și dureri psihogene, care includ toate acele dureri de natură psihosomatică, care sunt cel mai frecvent întâlnite la subiecții care se confruntă cu situații stresante. Acestea sunt dureri care se perpetuează de la sine și durează mult timp, chiar și atunci când evenimentul sau situația declanșatoare a trecut (Raffaelli W., 2009).

Totuși, a vorbi despre durere în termeni de boală, este destul de dificil, chiar și atunci când ne aflăm în prezența unei cauze bio-organice, deoarece este o experiență subiectivă și este

imposibil ca alții să o cunoască fără o descriere a individului. Acest lucru este valabil și pentru medicul care trebuie să identifice durerea și pentru care este dificil de realizat obiectivitatea și măsurarea diagnosticului. Confruntat cu faptul că durerea este o experiență personală, profesionistul din domeniul sănătății, nu poate urma decât o singură cale pentru a examina pacientul care suferă: - să se bazeze pe reprezentările pacientului cu privire la caracteristicile sau efectele durerii lor; - să ia în considerare comportamentul derivat; - să măsoare parametrii fiziologici, care sunt considerați caracteristicile unui pacient cu durere.

Măsurarea experienței durerii, în ciuda dificultății sale, este indispensabilă, deoarece reprezintă o bază de referință pentru viitoarele intervenții terapeutice. La fel, măsurarea adecvată a acesteia este crucială pentru o evaluare eficientă și individualizată a durerii, pentru că estimarea și discrepanța între pacient și medic în ceea ce privește evaluarea intensității sale, constituie cel mai mare obstacol în calea unei abordări terapeutice eficiente a pacientului cu cancer. Și dacă tema durerii, în general, pare destul de complexă, atunci cea a durerii oncologice nu este mai puțin importantă. Dimpotrivă, particularitatea acestui tip de durere, este de așa natură, încât îi sporește complexitatea și o transformă într-o experiență și mai dificil de înțeles, de analizat și de abordat.

În contextul celor relatate, durerea de cancer este și o durere acută, durere numită în literatura de specialitate *breakthrough pain*, care constă dintr-o creștere tranzitorie a intensității durerii, controlată farmacologic (Mercadante S., 2010). Cu toate acestea, în ciuda acestor episoade fulminante, în general, este o durere cronică care, am putea spune, că devine mai acută în anumite momente.

În același timp, referindu-ne la durerea cronică, ne-am pus întrebarea dacă ea poate fi considerată o patologie de sine stătătoare, întrucât ne confruntăm cu o patologie cum este cancerul. Astfel, Cecily Saunders (Saunders C., 1963), în scopul surprinderii complexității și vastității acestei experiențe, susține că: „a raționa în termeni de durere totală, înseamnă a lua în considerare dimensiunile psihologice, sociale și spirituale ale durerii, care sunt la fel de importante ca și cea fizică”.

„Durerea nu este un preludiv al vreunui leac, ci mai degrabă o reamintire a progresului bolii, care sporește angoasa morții iminente. Fiecare avansare a durerii, este un doliu pentru suveranitatea individului și marchează apropierea tangibilă a sfârșitului. Această durere implică întreaga persoană, îi perturbă viața și marchează momentul în care individul rămâne legat de lume doar prin intensitatea durerii sale, iar senzațiile sau sentimentele sale sunt copleșite de o suferința care îl învăluie fără a omite nimic” (Herzlich C., 1999).

Astfel, conchidem că *durerea cronică este o percepție subiectivă (boală trăită), supusă elaborării și atribuirii de semnificații de către subiectul care o experimentează (semantică a bolii), care aduce schimbări în rolurile sociale jucate în mod normal de un subiect (boală instituțională), din cauza caracterului său invalidant, ce poate fi asociată cu reprezentări sociale care, foarte adesea, au repercusiuni asupra experienței personale.*

Prin urmare, aspectele descrise, ne permit să ne conectăm la o altă caracteristică a durerii oncologice: multicauzalitatea. Durerea este generată de cauze diferite. Poate fi legată de malignitate, poate să fie complet independentă de aceasta, sau poate fi cauzată de terapiile împotriva cancerului. Printre numeroasele cauze ale durerii provocate de cancer se găsesc:

- cele datorate țesutului neoplazic: infiltrarea țesutului osos; ulcer sau infecție; infiltrarea țesutului nervos; hipertensiune endocraniană;

- cele datorate tumorii: contracții musculare; constipație; embolie pulmonară; limfedem;
- cele legate de tratament: durerile post-operatorii; inflamație și/sau fibroză post-radioterapie; neuropatie post-radioterapie;
- cele care nu depind de tumoare sau de terapie: artrită și artroză; nevrită; cefalee; boli cardiovasculare (Agro F., 2003).

Totuși, precum am menționat deja, durerea oncologică nu este doar o durere fizică, ci este alcătuită din mai mulți factori, prin urmare, nu poate să nu aibă și o origine multidimensională, fiindcă este cauzată de aspectele bio-organice, psihologice și sociale, care se întrepătrund și se condiționează reciproc. În acest sens, durerea oncologică poate fi amplificată de: anxietate, cauzată de teama de spitalizare; grija pentru familie; incertitudinea cu privire la viitor; neliniște spirituală; sentimentul de abandon; aspectul modificat; oboseală cronică și insomnie; pierderea demnității și a controlului asupra propriului corp.

O interesantă considerație se cere făcută cu referire la cele două componente ale durerii totale: durerea și suferința. Astfel, durerea totală este acel punct, în care durerea și suferința se întâlnesc și se suprapun. Toate aspectele fizice cauzează și în același timp constituie durerea. Pe de altă parte, aspectele psihologice, sociale, relaționale, spirituale, fac parte din suferință. Aici apare evidenta dihotomie carteziană, care pe de o parte, vede durerea ca materie, iar pe de altă parte o vede și ca pe o parte a minții. Această separare, însă, este depășită și anulată la întâlnirea dintre aceste două concepte: durere și suferință, așa cum am argumentat mai sus, care nu pot fi luate în considerare separat, deoarece se influențează reciproc și ele sunt o parte din cealaltă.

Formularea durerii totale reprezintă, așadar, o depășire a reduționismului cartezian, o bază pentru interpretarea durerii provocate de cancer, care ne permite să ieșim din schemele rigide stabilite în trecut, o depășire care ne-a permis să facem mari progrese nu numai în teorie, ci și în practică. Astfel, progresul medical și științific a făcut posibilă perfecționarea tehnicilor care vizează tratarea durerii. Dar nu numai atât. Schimbarea culturală a făcut posibilă conceperea tratamentului durerii, dincolo de limitele medicale.

În acest context, facem referire la o analiză interesantă, propusă de Ellen Fox (după Martin C., 2007), care identifică două modelele de îngrijire medicală în medicina contemporană: modelul curativ și cel paliativ. Sunt două modele care coexistă, dar nu în mod egal.

Primul model, este cel pe care se bazează lumea medicală, spitalicească, academică și de formare a specialiștilor, care este predominantă în raport cu cea de-a doua.

Modelul curativ este tipic pentru medicina bazată pe vindecare. Obiectivul central aici este vindecarea bolii și, prin urmare, prelungirea vieții. Acest model are un caracter biomedical și mecanicist, fiindcă boala este înțeleasă ca un defect, un eșec organic și pentru a restabili funcționarea deplină a *corpului-mașină* este necesar să înțelegem cauza acestei probleme, pentru a putea apoi să o eliminăm. Boala este definită aici fără a recurge la judecăți de valoare, iar experiențele personale ale pacientului sunt în mare parte ignorate. Deci medicina bazată pe vindecare, se concentrează doar pe boală și lasă deoparte ceea ce simte omul la nivel psihologic. Scopul este de a evita moartea, văzută ca un eșec radical al tratamentului. Este un model centrat pe medicină, pentru că pune accentul pe rolul și cunoștințele medicului, căruia i se recunoaște un rol asertiv și directiv, în timp ce ceilalți membri și componentele traseului de îngrijire au un rol minor și subordonat.

Modelul paliativ, pe de altă parte, nu are un singur și unic obiectiv, cel de vindecare, ci are mai multe scopuri, printre care: ameliorarea suferinței, controlul simptomelor, restaurarea stării pacientului și restabilirea capacității funcționale a pacientului. Acest model recunoaște importanța mai mare a experienței subiective. Centralitatea pe persoană, înseamnă că fiecare intervenție și tratament este modelat în mod specific pentru fiecare pacient în parte și nu este decis doar de medic sau doar pe baza unor dovezi științifice. Tratamentul se adresează persoanei în ansamblul său și nu numai *vinei organice*. Principiile și caracteristicile acestui model pot fi regăsite în cele două tipuri de tratament al durerii cauzate de cancer: terapia durerii și îngrijirea paliativă. Prima indică o abordare terapeutică a durerii, deci un tratament „fizic” al acesteia, iar cea de-a doua, se referă la un tratament al persoanei în multidimensionalitatea sa, nu doar la nivel fizic. În primul caz, putem să ne aventurăm și să vorbim de un tratament al durerii în termeni de boală, în timp ce, în cel de-al doilea caz, vorbim de o îngrijire mai „completă” care ia în considerare și celelalte dimensiuni ale bolii și ale maladiei.

Concluzii

Tema durerii oncologice, este fără îndoială, foarte complexă. Prin urmare, considerațiile făcute în această lucrare, nu pot fi valabile pentru toate tipurile de durere, fiindcă durerea oncologică simțită, nu poate fi valabilă pentru toate tipurile de durere. Cu toate acestea, reflecțiile date, pot servi drept puncte de referință și studiu pentru investigațiile ulterioare.

În această lucrare, durerea nu a fost tratată ca un simptom al unei boli, ci ca o boală în cadrul unei boli, adică ca o boală care există în paralel cu alta. Astfel:

1. Dacă durerea de cancer ar fi un simptom al cancerului, cancerul ar fi vindecabil în cazul eliminării durerii. Dar, dacă „cauza” este cancerul, o boală cronică degenerativă cu o rată mare de mortalitate, atunci pacientul este destinat să trăiască cu durere pentru tot restul vieții, deducându-se necesitatea de trata durerea de cancer dincolo de simptom.

2. Durerea de cancer nu este un simptom al bolii, deoarece dacă ar fi așa, atunci ar fi declanșată doar de prezența tumorii, în timp ce, în realitate, poate fi declanșată și de anxietate, griji, preocupările și temerile resimțite de pacient (anxietate cauzată de teama de spitalizare, îngrijorarea pentru familie, incertitudinea cu privire la viitor, sentimentul de abandon, aspectul fizic modificat, pierderea de demnitate ca persoană). Deci, dacă durerea nu este doar o expresie a „daunelor fizice”, se poate interveni asupra ei.

3. Durerea de cancer nu este un simptom al unei boli, ci o boală în sine.

Prin urmare, durerea cauzată de cancer este o durere „totală”, constituită din dimensiunile fizice, sociale, individuale, psihologice și culturale, precum și din reprezentările sociale, valorile religioase, semnificațiile și experiențele personale. Mișcarea în această logică interpretativă, ne permite să ajungem la concluzia că durerea de cancer poate fi considerată o ruptură sau *perturbare biografică* pentru pacient, capabilă să devasteze persoana în întregime. Cancerul generează o ruptură în identitatea subiectului, care este forțat să-și revizuiască viața, să se acomodeze cu viitorul și să-l reprogrameze. Durerea perturbă viața de zi cu zi, obligând persoana care suferă să privească și mai atent boala sa, ceea ce îi amintește de prezența acesteia și îi amplifică temerile generate de boală.

Așadar, noua oncologie, ar trebui să se bazeze pe cele două concepte: de a personaliza și umaniza îngrijirea și tratamentul. Personalizarea se referă la îngrijirea persoanei ca un tot întreg, unde se pune accent pe dimensiunea identității pacientului, inclusiv pe relațiile interpersonale cu profesioniștii din domeniul sănătății, iar umanizarea, pe de altă parte, este

sentimentul de încredere, de bunăvoință, fiabilitatea și credibilitatea serviciului și posibilitatea de a interacționa cu personalul calificat.

În cele din urmă, în fața provocării reprezentate de durerea oncologică, este necesară adoptarea unor noi paradigme interpretative, care să facă posibilă recunoașterea centralității acestei experiențe, prin depășirea convingerii că durerea cauzată de cancer este doar un simptom și concentrarea pe resursele și energia de identificare a unor noi căi de îngrijire și tratament personalizat și umanizat.

Bibliografie

1. Agrò, F. E. (2003), *La malattia e la sofferenza dell'uomo, in quanto unità somatico- spirituale: inquadramento anatomico-fisiologico ed approccio clinico*. Roma: Armando Editore, p. 23.
2. Bury, M., Monaghan, L. F. (2013), *Chronic Illness*. London: Sage, p. 126.
3. Ferri, V. (2003), *Il vissuto di sollievo*. Milano: Franco Angeli, p. 19.
4. Hensler, S. (2009), *Chronic pain in German general practice*. In: *Pain med*, nr. 10, p. 1408-1415.
5. Herzlich, C., Adam P. (1999), *Sociologia della malattia e della medicina*. Milano: Franco Angeli, p. 161.
6. Le Breton, D. (1995), *Passione del rischio*. Torino: EGA, p. 74.
7. Martin, C. M. (2007), *Chronic disease and illness care. Adding principles of family medicine to address ongoing health system redesign*. In: *Canadian Family Physician- Le medicin de famille xcanadien*, nr. 53, p. 2086-2091.
8. Mercadante, S. (2010), *Raccomandazioni per la gestione del Breakthrough cancer pain*. In: *Rivista italiana di cure palliative*, nr. 1, p. 17-23.
9. Natoli, S. (1986), *L' esperienza del dolore. Le forme del patire nella cultura occidentale*. Milano; Feltrinelli, p. 84.
10. Piccinini, P. (2005), *Qualità della vita in adolescenti affetti da diabete insulino- dipendente: una ricerca empirica*. Milano: franco Angeli, p. 66.
11. Raffaelli, W., Montalti, M., Nicolò, E. (2009), *L'infermieristica del dolore*. Padova: Piccin-Nuova Libreria, p. 51.
12. Saunders, C. (1963), *Distress in dying*. In: *Current Medical abstracts for practitioners*, nr. 3, p. 77-82.
13. Secondulfo, D. (2011), *Sociologia del benessere. La religione laica della borghesia*. Milano: Franco Angeli, p. 90.
14. Von Roenn, J. H. (1993), *Physician attitudes and practice in cancer pain management. A survey from the Eastern Cooperative Oncology Group*. In: *Annal of internal medicine*, nr. 119, p. 121-126.
15. Zborowski, M. (1952), *Cultural Components in Responses to Pain*. In: *Journal of Social Issues*, nr. 8, p. 16-30.
16. Zola, I. (1966), *Culture and symptoms: an analysis of patient's presenting complaints*. In: *American Sociological Review*, nr. 31, p. 615-630.

ROLUL STILURILOR DE ATAȘAMET ÎN PROCESUL COMUNICĂRII.

*Simion Simion Dănuț, asistent universitar Universitatea Liberă Internațională din Moldova
Chișinău, PhD student Universitatea Liberă Internațională din Moldova*

Cu toții ne naștem cu o nevoie și o dorință psihologică înnăscută de a forma atașamente și legături de durată cu familia, rudele, prietenii. Când suntem copii supraviețuirea și dezvoltarea noastră armonioasă depind de formarea acestor legături. Stilul nostru de atașament se dezvoltă pe tot parcursul copilăriei și evoluează prin și din experiențele cu familia noastră. Acste legături continuă să funcționeze ca un tipar comportamental influențând relațiile noastre sociale dar și cele intime pe tot parcursul vieții.

Stilul nostru de atașament poate influența multe aspecte ale vieții noastre, inclusiv felul în care ne vedem pe noi înșine și cât de mult avem încredere în unii în alții. Tiparele de atașament influențează, de asemenea, în mod direct strategiile pe care le folosim pentru a ne gestiona emoțiile și atunci când comunicăm unii cu alții. Influențează așadar atât modelele noastre de comunicare cât și exprimarea nevoilor noastre.

Dacă într-o abordare pragmatică (Grice, 1975; Sperber și Wilson, 1995; Castelfranchi și Poggi, 1998) consideră că a spune adevărul drept principalul principiu al comunicării majoritatea oamenilor cred că aceasta este norma în majoritatea interacțiunilor umane. Autorii Moghaddam și Levine consideră că oamenii se așteaptă să fie crezuți și, în același timp, nu se îndoiesc de veridicitatea informațiilor primite. Aceasta facilitează interacțiunea socială și înțelegerea celorlalți producând efecte benefice incontestabile, în ceea ce privește încrederea, bunăstarea și securitatea (8). Cu toate acestea, deși adevăratele convingeri sunt în general de ajutor pentru oameni, uneori pot răni, deoarece pot provoca emoții dureroase, de la frică la îngrijorare la anxietate, de la dezamăgire la vinovăție la rușine. Prin urmare, oamenii se abțin adesea să spună altora adevăruri neplăcute deși sinceritatea este o trăsătură de cea mai mare importanță pentru judecata interpersonală.

Când însă un răspuns sincer ar putea fi neplăcut pentru celălalt sau pentru sine oamenii din cauza anxietății sau a neliniștii sociale trebuie să decidă dacă și cum să comunice știrile negative dar, acestea „sunt adesea motivate de scopuri altruiste și pro-sociale, (3). În cadrul convingerilor neplăcute se pot distinge două tipuri principale, în funcție de emoțiile negative pe care le pot induce: nu este același lucru să ascunzi unei paciente că are un cancer în stadiu terminal și să-i spui unui scriitor că, nuvela acestuia nu poate fi publicată pentru că este plictisitoare.

Printre „minciuni albe”, putem număra atât știrile dezamăgitoare, înspăimântătoare sau îngrijorătoare de tipul anterior, cât și pe cele amenințătoare; în cadrul acestora din urmă se află politețea, privită în literatura psihologică ca abilitatea de a prezice și de a preveni orice posibil disconfort al celuilalt (1). În acest caz se protejează inclusiv stima de sine, emoțiile, nevoia de a fi liber dar și autonomia persoanei (9). Două strategii pentru a menține o serie de interacțiuni confortabile, deși nu oferă în mod direct informații adevărate, sunt echivocul și evitarea adică furnizarea de informații care pot fi interpretate în diferite moduri sau trecerea la alte subiecte (8). În alte cazuri, interlocutorul nu spune adevărul, crezând că celălalt nu vrea cu adevărat săl cunoască; intervenția are rostul să salveze „fața” interlocutorului prin imaginea pe care indivizii o arată despre ei înșiși în timpul interacțiunilor cu alții (5).

Transmiterea unui adevăr neplăcut altora poate declanșa emoții neplăcute la emițător la fel de mult ca și la receptor (11). Aici este relevant dacă emițătorul este empatic față de receptor, iar acest lucru este mediat de atitudinea și relația cu celălalt, ce poate depinde de unele caracteristici individuale ale emițătorului dar și de stilul său de atașament.

Teoria atașamentului a fost dezvoltată de psihanalistul John Bowlby. Când părinții și cei ce au grijă de copii sunt în general, grijulii, de încredere și receptivi dezvoltăm un stil de atașament sigur, ceea ce înseamnă că ne simțim iubiți iar nevoile noastre contează ia pe ceilalți ne putem baza fiind de încredere.

Atunci când părinții nu reușesc să ne țină în siguranță atașamentul sigur este inhibat drept urmare, începem să dezvoltăm mai multe stiluri de atașament nesigure, care mai târziu se vor transferă și influențează relațiile noastre ca persoane adulte. Stilurile de atașament nesigure

includ stilul de atașament îngrijorat-preocupat, stilul de atașament frică-evitare sau stilul de atașament dezorganizat. Acest proces va influența, de asemenea, cât de anxioși sau evitanți/indisponibili emoțional suntem când vine vorba de a face față conflictelor și despărțirii în relațiile romantice. Atunci când are loc o ruptură în relație, cum ar fi un dezacord, o neacordare sau o ceartă, oamenii cu stiluri de atașament predominant evitant tind să se bazeze pe strategii de dezactivare pentru a face față amenințărilor relaționale pentru a se simți în siguranță.

Modul în care comunicăm are un impact imens asupra cât de bine suntem capabili să formăm și să menținem relații, să obținem ceea ce ne dorim sau avem nevoie, să evităm conflictele și să rezolvăm problemele. Învățarea să recunoască și să înțeleagă diferite stiluri de comunicare este cheia în dezvoltarea abilităților de comunicare eficiente. La nivel de populație generală reprezentarea stilurilor de atașament arată că stilul de atașament sigur reprezintă 50 la sută din populație, cel anxios 20 la sută din populație, evitantul 25 la sută din populație iar combinații precum sigur-anxious sau anxious-evitant reprezintă 3 până la 5% din populație.

Există deasemenra patru stiluri majore de comunicare asertivă, agresivă, pasivă și pasivagresivă. Adesea, oamenii tranzitează între stilurile de comunicare în funcție de contextul interacțiunii lor, de persoana sau persoanele cu care interacționează sau de alți factori interni sau externi, cum ar fi starea de spirit sau distragerea atenției. Acestea fiind spuse, oamenii tind să aibă un stil de comunicare unic la care revin atunci când se simt inconfortabil sau nepregătiți. Fiecare persoană are un stil de comunicare personal, un mod prin care se interacționează și se schimbă informații cu ceilalți. Este important să înțelegem fiecare stil de comunicare și de ce oamenii îl folosesc. De exemplu, stilul de comunicare asertiv s-a dovedit a fi cel mai eficient, deoarece încorporează cele mai bune aspecte ale tuturor celorlalte stiluri. Acest stil se pliază foarte bine și face parte dintr-un stil de atașament sigur.

Defalcând aceste patru stiluri, vom înțelege mai bine caracteristicile fiecărui stil, frazele standard și ceea ce le face unice. Există patru stiluri principale de comunicare: pasiv, agresiv, pasiv-agresiv și asertiv. Oamenii cu stiluri de atașament mai dezorganizate pot oscila între dezactivarea și hiperactivarea nevoilor lor de atașament, ceea ce poate arăta ca o mulțime de respingere și atragere în relații în care cineva se simte sfâșiat între dorința de a fi aproape de ceilalți și dorința de a se îndepărta. Un stil de comunicare asertiv este larg acceptat ca cel mai eficient stil de comunicare, deoarece se concentrează atât pe nevoile persoanei care comunică, cât și pe cele ale persoanei cu care comunică.

Comunicatorii asertivi se prețuiesc pe ei înșiși, timpul lor, drepturile și nevoile lor precum și pe cele ale altora. Motivația din spatele comunicatorului asertiv este de a-și exprima propriile nevoi sau dorințe, respectând în același timp nevoile și dorințele celeilalte persoane. Înțelegerea modului în care alții comunică poate fi esențială pentru a le transmite mesajul dorit. Când oamenii comunică asertiv, ei sunt direct implicați în a-și exprima opinia și a-și susține drepturile fără a compromite drepturile altcuiva.

Este posibil să recunoașteți un comunicator asertiv ca pe cineva care prezintă fapte fără etichete sau judecăți, se exprimă direct și onest, verifică înțelegerea și interpretările altora și este încrezător, calm, ferm, corect, consecvent și atent. Comunicatorii asertivi sunt, de asemenea, deschiși la critici, negocieri sau negocieri. Oamenii care au un stil de comunicare asertiv simt că pot avea încredere în interlocutorul asertiv. Știu unde se află, dacă au fost ascultați, luați în considerare și respectați. Considerat a fi cea mai eficientă formă de

comunicare, stilul de comunicare asertiv prezintă o legătură de comunicare deschisă, fără a fi suprasolicitant.

Comunicatorii asertivi își pot exprima propriile nevoi, dorințe, idei și sentimente, luând în considerare și nevoile celorlalți, aceștia urmăresc ca ambele părți să câștige într-o situație, echilibrând drepturile cuiva cu cele ale altora. Un comunicator asertiv arată încredere în ceea ce spune fără a monopoliza conversația. Acest stil de comunicare este deasemenea cel mai eficient stil la locul de muncă, deoarece încurajează cooperarea. În calitate de vorbitor asertiv, ieși în considerare punctele de vedere ale altora în timp ce comunică propria ta perspectivă, căutând compromisuri atunci când există un dezacord. Este adesea evident când cineva comunică într-o manieră agresivă: auzi, vezi, simți. Stilul de comunicare agresiv este caracterizat prin vorbirea cu o voce tare și pretențioasă, menținerea unui contact vizual intens și dominarea sau controlul celorlalți prin învinovățirea, intimidarea, critica, amenințarea sau atacul, printre alte trăsături.

Comunicatorii agresivi emit adesea comenzi, pun întrebări nepoliticos și nu reușesc să asculte pe ceilalți. Dar pot fi considerați și lideri și impun respect din partea celor din jur. Un stil de comunicare agresiv este axat pe nevoile persoanei care comunică și adesea ignoră nevoile persoanei căreia i se comunică. S-ar putea să recunoașteți un comunicator agresiv ca pe cineva care pare cu mintea apropiată, care nu este un ascultător eficient, îi întrerupe sau vorbește asupra celorlalți, îi suprimă pe alții sau folosește amenințări sau atacuri pentru a obține ceea ce își dorește.

Oamenii care folosesc comunicarea agresivă se simt adesea defensivi, umiliți, răniți, speriați, lipsiți de respect și pot recurge la riposta, rezistență sau sfidătoare, înstrăinarea agresorului sau devin complice, dar resentimente. Comunicatorii agresivi folosesc acest stil pentru a încerca să domine discuția. Vorbesc mai tare decât ceilalți participanți, mențin un contact vizual intens și intră în spațiul personal al altora în timp ce vorbesc. Cei care folosesc acest stil ajung, intenționat sau neintenționat, să slăbească cu cine vorbesc. Acest lucru poate crea o reticență de a se angaja care subminează intenția din spatele cuvintelor lor. Nu este imposibil să folosești un stil de comunicare agresiv într-un cadru profesional; cu toate acestea, este nevoie de abilitate pentru a deveni încrezător, mai degrabă decât arogant. Deoarece există atât de mult loc de interpretare greșită, cel mai bine este să evitați un stil de comunicare agresiv, acolo unde este posibil.

Un stil de comunicare pasiv se concentrează pe nevoile celui alt, mai degrabă decât pe nevoile persoanei care comunică. Acest tip de comunicare este condus de dorința de a-i face pe plac altora și de a evita conflictele. Un comunicator pasiv acționează adesea indiferent sau se supune dorințelor altora, mai degrabă decât să-și exprime gândurile și sentimentele. S-ar putea să recunoașteți un comunicator pasiv ca pe cineva care se luptă să își asume responsabilitatea pentru decizii, este de acord sau face ceea ce vor alții fără întrebări, evită confruntarea, vorbește încet sau scuză, nu își exprimă sentimentele, vorbește indirect sau nu vorbește.

Persoanele de la capătul receptor al comunicării pasive se simt adesea frustrați, confuzi cu privire la ceea ce își dorește comunicatorul sau că pot profita de comunicatorul pasiv. Indivizii care folosesc stilul de comunicare pasivă acționează adesea cu indiferență, cedând celorlalți. Comunicatorii pasivi, de obicei, nu reușesc să-și exprime sentimentele sau nevoile, permițând altora să se exprime. Frecvent, lipsa comunicării exterioare a unui comunicator pasiv poate duce la neînțelegeri, acumulare de furie sau resentimente. În același timp, acești

comunicatori pot fi mai siguri să vorbească atunci când apare un conflict, pentru că cel mai probabil vor evita o confruntare sau vor amâna altora. Comunicatorii pasivi manifestă adesea o lipsă de contact vizual, o postură proastă a corpului și o incapacitate de a spune „nu”. Stilul de comunicare pasivă se străduiește să evite conflictele folosind un limbaj umil și ușor, dar poate duce și la dificultăți de exprimare a vorbitorilor. Drept urmare, voci mai asertive conduc conversația. Acesta este uneori numit și un stil de comunicare mai supus.

Înclinația comunicatorilor pasivi de a dansa în jurul unor subiecte incomode poate duce, de asemenea, la neînțelegeri la locul de muncă. În timp ce modelele de vorbire mai supusă pot face mai ușor de tratat cu clienți sau colegi dificili, este mai puțin util într-un spațiu mai colaborativ. Adulții cu stil de comunicare pasivă folosesc un stil de atașament evitant caracterizat în general printr-o apropiere emoțională. De asemenea, tind să-și ascundă sau să-și suprimă sentimentele atunci când se confruntă cu o situație potențial densă de emoții.

Un stil de comunicare pasiv-agresiv apare pasiv la suprafață, dar se caracterizează și prin faptul că comunicatorul își acționează nevoile în moduri indirecte. Acest tip de comunicare este condus de convingeri precum „Nu pot spune ceea ce cred cu adevărat, dar vă pot arăta” sau „Îți voi face plăcere, dar mă voi întoarce la tine”. Comunicatorii pasiv-agresivi au dificultăți în a-și recunoaște și a-și exprima furia, ceea ce îi face să se simtă blocați, resentinți și incapabili să-și răspundă în mod direct nevoile sau să se confrunte cu conflictul. Folosind modalități „din culise” de a face față sentimentelor de neputință, comunicatorii pasivi-agresivi se sabotează adesea atunci când îi confundă pe alții cu intențiile lor neclare. S-ar putea să recunoașteți un comunicator pasiv-agresiv ca pe cineva ale cărui expresii nu se potrivesc cu emoțiile lor (de exemplu, zâmbește când este supărat), este indirect agresiv, sarcastic, nesigur, patronisant, „cu două fețe”, răspândește zvonuri, dă „tratament tăcut” sau mormăie pentru ei înșiși, mai degrabă decât să se confrunte cu o altă persoană.

A avea o bună înțelegere a acestor patru stiluri principale de comunicare este utilă pentru a vă permite să dezvoltați atât conștientizarea de sine, cât și conștientizarea stilurilor de comunicare ale altora. Odată ce îi înțelegeți stilul de comunicare, este mult mai ușor să identificați zonele de îmbunătățire – care pot ajuta la consolidarea relațiilor, la reducerea stresului cauzat de conflict și la satisfacerea nevoilor tale. Utilizatorii stilului de comunicare pasiv-agresiv par pasivi la suprafață, dar în interiorul lor se pot simți neputincioși sau blocați, construind un resentiment care duce la fierbere sau la acțiune în moduri subtile, indirecte sau secrete. Majoritatea comunicatorilor pasivi-agresivi vor mormăi pentru ei înșiși, mai degrabă decât să se confrunte cu o persoană sau o problemă. Au dificultăți în a-și recunoaște furia, folosesc expresii faciale care nu se corelează cu felul în care se simt și chiar neagă că există o problemă.

Comunicatorii pasiv-agresivi sunt cel mai probabil să comunice mult prin limbajul corpului dar și prin sabotarea eforturilor altora. Comunicatorii pasiv-agresivi pot părea, de asemenea, cooperanți, dar pot face în tăcere contrariul. Aceștia sunt persoanele cu un stil de atașament anxios care pot avea o dorință puternică de intimitate, dar pot avea dificultăți în a-și exprima nevoile și emoțiile într-un mod sănătos.

În cartea „Ghidul asertivității pentru femei”, Julie De Azevedo Hanks privește subiectul asertivității dintr-o perspectivă holistică. Autoarea definește asertivitatea ca pe un mod de „a te trata pe tine ca pe un egal cu ceilalți, a-ți stăpâni bunăstarea, respectând în același timp diferențele celorlalți”.

Cu toții suntem indivizi unici și suntem interconectați emoțional unii cu alții. Navigăm în conflictul interior între dorința de individualitate și dorința de conectare. Persoanele cu o comunicare agresivă, pasivă sau o combinație dintre acestea două vor avea probabil tendințe mai anxioase corespunzătoare unor stiluri de atașament evitant, anxios sau dezorganizat. În timp ce oamenii cu niveluri optime de comunicare, asertivi vor avea un atașament mai sigur și sunt mai susceptibili să negocieze și să caute soluții atunci când interlocutorul lor prezintă sau exprimă diferențe sau nu sunt de acord cu ei. Nivelul nostru de comunicare influențează capacitatea noastră de a ne menține relații iar stilul de atașament influențează capacitatea și stilul de comunicare. Avem așadar din acest punct de vedere un construct relațional, comunicațional și comportamental cu adevărat unic.

Comunicarea eficientă este esențială pentru o relație sigură. A învăța să te vezi pe tine și pe interlocutorul tău printr-o lentilă de atașament va oferi probabil informații utile despre înțelegerea unora dintre luptele cu care te poți confrunta; cu trasarea și menținerea granițelor sănătoase, rezolvarea conflictelor și o comunicare mai eficientă (2). A rămâne curios și a reflecta asupra experiențelor, nevoilor și limitelor tale poate oferi o mulțime de informații utile despre motivul pentru care afișăm în mod obișnuit anumite modele comportamentale. Acest fapt ajutându-ne să construim în final relații mult mai conștiente. **Bibliografie**

1. Axia G. *Elogio della cortesia*. New York, NY: il Mulino. 1999.
2. Bahar E. *Relationship Attachment Styles & Communication Patterns* Mar 7, 2022. [accesat 12.03.2023]. Disponibil:<https://www.modernintimacy.com/relationship-attachment-stylescommunication-patterns/>
3. Castelfranchi C., Poggi I. *Bugie, Finzioni, Sotterfugi*. Per una Scienza Dell'inganno, Rome: Carocci. 1998.
4. Goffman E. *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. New York, NY: Simon & Shuster. 1963.
5. Goffman E. *Forms of Talk*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press. 1981.
6. Grice, H. P. "Logic and conversation," in *Syntax and Semantics*, Vol III, eds P. Cole and J. L. Morgan (New York, NY: Academic Press). 1975.
7. Julie de Azevedo Hanks *The Assertiveness Guide for Women: How to Communicate Your Needs, Set Healthy Boundaries, and Transform Your Relationships*. New Harbinger Publications Inc. 2016.
8. Kalbfleisch P. J., and Docan-Morgan, T. "Defining truthfulness, deception, and related concepts," in *The Palgrave Handbook of Deceptive Communication*, ed. T. Docan-Morgan (Svizzera: Palgrave Macmillan), 2019. 29–39. doi: 10.1007/978-3-319-96334-1_2
9. Lakoff R. *The Logic of Politeness; or Minding Your ps and qs* Papers From the 9th Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society. Chicago: Chicago Linguistic Society, 292–305. 1973.
10. Levine T. R. Truth-default theory (TDT): a theory of human deception detection. *J. Lang. Soc. Psychol.* 33, 378–392. 2014. doi: 10.1177/0261927X14535916
11. Sessa I., D'Errico F., Poggi I. and Leone G. Attachment Styles and Communication of Displeasing Truths. *Front. Psychol.* 2020. 11:1065. doi: 10.3389/fpsyg.2020.01065
12. Sperber, D., Wilson D. *Postface to the Second Edition of Relevance: Communication and Cognition*. New York, NY: Sage. 1995.

CLASIFICAREA ȘI CARACTERISTICA DEFICIENȚELOR DE VEDERE LA COPII DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ

Nadejda Voitic, doctorand an II, UPS „Ion Creangă”, învățător/psihopedagog Liceul

Teoretic pentru Copii cu Deficiențe de Vedere, Chișinău

Rezumat

Deficiențele de vedere reprezintă o problemă semnificativă de sănătate publică, care afectează milioane de persoane din întreaga lume. Copiii cu deficiențe de vedere se confruntă cu numeroase provocări în viața lor de zi cu zi, inclusiv dificultăți de învățare, socializare cât și mobilitate. Deficiența vizuală la copii se referă la orice afecțiune care afectează vederea unui copil, inclusiv orbirea parțială sau totală, precum și vederea scăzută. Acest lucru poate fi cauzat de diverși factori, cum ar fi condiții genetice, malformații congenitale, infecții, leziuni cât și tulburări de dezvoltare. Opțiunile de tratament pot include lentile corective, plasturi pentru ochi, picături pentru ochi sau intervenții chirurgicale, în funcție de cauza care stă la baza deficienței vizuale. În plus, serviciile de educație specială și terapie pot fi recomandate pentru a ajuta copiii cu deficiențe de vedere să dezvolte abilități importante și să se adapteze la mediul lor. În acest articol îmi propun să revizualizez caracteristicile deficiențelor de vedere la copii în baza literaturii existente.

Deficiența vizuală la copii se referă la orice grad de pierdere sau limitare a funcției vizuale care le afectează capacitatea de a efectua activități zilnice. Deficiența vizuală poate varia de la ușoară la severă și poate fi cauzată de o varietate de factori, cum ar fi afecțiuni genetice, infecții, leziuni și tulburări de dezvoltare. Iar impactul deficienței de vedere asupra copiilor poate fi semnificativ, deoarece le poate afecta învățarea, interacțiunile sociale cât și dezvoltarea generală.

Copiii cu deficiențe de vedere pot avea dificultăți cu sarcini precum cititul, scrisul și jocurile. Ei se confruntă, de asemenea, cu provocări în navigarea în mediul înconjurător, recunoașterea fețelor oamenilor, participarea la diverse activități care necesită acuitate vizuală. Cunoștințele moderne despre reprezentările optico-spațiale, clasificarea și caracteristica deficiențelor de vedere la copii de vârstă școlară mică se bazează pe cercetările fundamentale la următorii autori din arealul românesc cât și autori străini precum: C. Bodorin, Psihopedagogia persoanelor cu deficiențe vizuale; F. Guttman, Percepția persoanelor cu deficiențe de vedere; P.K. Anokhin, L.S. Vygotsky, A.L. Luria, L.S. Tsvetkova, T.V. Akhutin.

Deficiențele de vedere sunt asociate nu numai cu condițiile muncii vizuale, ci și cu alte condiții sociale și casnice generale. Aceștia sunt factori precum nutriția, în special deficitul de vitamine, condițiile naturale, clima. În creșterea și dezvoltarea organului vederii în sine, contează și predispoziția ereditară etc. Un rol important joacă și starea sistemului nervos. Tensiunea mare a sistemului nervos și iritabilitatea pot servi și ca predispoziție la dezvoltarea tulburărilor vizuale. [10] În lucrările autorului C. Bodorin deficiențele de vedere pot fi clasificate în mai multe moduri, în funcție de cauza, severitatea și funcția vizuală specifică afectată. Iată câteva clasificări comune: În baza cauzei:

- Deficiențe vizuale congenitale: prezente la naștere și pot fi cauzate de factori genetici sau complicații în timpul sarcinii sau nașterii.
- Deficiențe de vedere dobândite: se dezvoltă după naștere și pot fi cauzate de leziuni, infecții sau afecțiuni degenerative, cum ar fi degenerescența maculară legată de vârstă. Pe baza gradului de deficiență vizuală:

- Vedere parțială: acuitate vizuală mai mică de 6/18, dar egală sau mai bună de 6/60.
- Vedere parțială severă: acuitate vizuală mai mică de 6/60, dar egală sau mai bună de 3/60. ➤ Orbire aproape totală: acuitate vizuală mai mică de 3/60, dar egală sau mai bună decât percepția luminii.
- Orbire totală: fără percepție a luminii.
Pe baza funcției vizuale specifice afectate:
- Deficiență de acuitate vizuală: incapacitatea de a vedea obiectele clar la distanță.
- Deficiența câmpului vizual: incapacitatea de a vedea obiectele din câmpul vizual periferic.
- Deteriorarea sensibilității la contrast: dificultate în a face distincția între obiecte cu nuanțe similare de culoare sau luminozitate. [1].

Iar conform Clasificarea Internațională a Funcționării Dizabilității și Sănătății (CIF) Organizația Mondială a Sănătății (OMS) a clasificat deficiențele de vedere în patru categorii:

- Vedere scăzută: se referă la o acuitate vizuală mai mică de 6/18, dar egală sau mai bună de 3/60, sau o pierdere corespunzătoare a câmpului vizual la mai puțin de 20 de grade în ochiul mai bun, cu cea mai bună corecție posibilă.
- Orbire: Aceasta se referă la o acuitate vizuală mai mică de 3/60 sau o pierdere corespunzătoare a câmpului vizual la mai puțin de 10 grade în ochiul mai bun, cu cea mai bună corecție posibilă.
- Surdocecitatea: Aceasta se referă la o combinație de deficiențe de vedere și de auz care duc la dificultăți de comunicare, acces la informații și mobilitate.
- Erori de refracție: se referă la afecțiuni precum miopia, hipermetropia și astigmatismul care pot fi corectate cu ochelari, lentile de contact sau chirurgie refractivă.

Este important de menționat că deficiențele de vedere pot avea diferite grade de severitate și că clasificările de mai sus nu sunt absolute. Deficiențele de vedere pot fi cauzate și de o gamă largă de afecțiuni, inclusiv tulburări congenitale, răni, boli și îmbătrânire. [3].

După autorul A.I. Kaplan clasifică trei forme clinice principale de orbire în copilărie: afectarea aparatului vizual-nervos al organului de vedere, atrofia nervului optic și a altor părți ale căii nervului vizual, degenerarea tapetoretinală și alte boli ale retinei; leziuni ale cristalinului, cataractă congenitală neoperată și operată; leziuni ale organului vederii în general, microftalmie congenitală, glaucom, în principal sub formă de hidroftalmie congenitală. Atrofia congenitală a nervului optic este observată fie ca o boală independentă sub formă de atrofie infantilă ereditar-familială a nervului optic, ca urmare a diferitelor anomalii congenitale și ereditare ale scheletului, fie ca simptom al unei boli neurologice ereditare-familiale. Atrofia nervului optic poate fi observată și ca o afecțiune patologică concomitentă (sub formă de atrofie parțială) în diferite anomalii și boli în dezvoltare [8]. În absența vederii, apar trăsături semnificative de dezvoltare, deși tiparele generale de dezvoltare caracteristice copiilor tipici persistă și la copii cu deficiențe de vedere. Deci, în dezvoltarea unui școlar mic orb, pot fi remarcate trei trăsături caracteristice. Primul este un anumit decalaj general în dezvoltarea unui copil orb în comparație cu dezvoltarea unui copil văzător, care se datorează activității mai puțin în cunoașterea lumii din jur. Aceasta se manifestă atât în domeniul fizic, cât și în cel al dezvoltării intelectuale [5].

Cu vederea slabă sunt acei copii a căror acuitate vizuală poate fi mai mare chiar dacă maladia oculară progresează. Cea mai frecventă cauză a vederii scăzute este o eroare de refracție. Cea mai frecventă formă este miopia, urmată de hipermetropie și astigmatism. Una dintre cauzele scăderii vederii este o anomalie a puterii de refracție a luminii asupra ochiului, în care se observă o combinație de diferite tipuri de refracție într-un singur ochi. La copiii cu deficiențe de vedere, precum și la nevăzători, există o încălcare de percepție a culorilor [7]. A doua caracteristică a dezvoltării unui copil cu deficiențe de vedere sau nevăzător este că perioadele de dezvoltare nu coincid cu perioadele de dezvoltare ale copiilor tipici. Până în momentul în care un copil cu deficiențe de vedere va dezvolta modalități de a compensa deficiența, ideile pe care le primește din lumea exterioară vor fi incomplete, fragmentare, iar copilul se va dezvolta mai lent. A treia trăsătură a dezvoltării unui copil cu deficiențe de vedere este disproporționalitatea. Se manifestă prin faptul că funcțiile și aspectele personalității care suferă mai puțin din cauza lipsei de vedere, vorbire, gândire etc., se dezvoltă mai repid, deși într-un mod deosebit, altele se mișcă mai încet, stăpânind spațiul. Trebuie remarcat faptul că dezvoltarea inegală a unui copil cu deficiențe de vedere se manifestă mai accentuat la vârsta la vârsta școlară mică. [6].

Problema socializării la vârsta preșcolară și școlară mică a copiilor cu deficiențe de vedere este decisivă în abilitarea acestora. Lipsa unor calități precum independența în mișcare și îngrijire de sine, lipsa abilităților de comunicare cu copiii și adulții, atât familiari, cât și nefamiliari, incapacitatea de a folosi aparate electrocasnice moderne, care duc la inadaptarea copiilor cu deficiențe de vedere, relevă incapacitatea lor de a trăi independent în societate, face dificilă integrarea în instituțiile de învățământ de masă. Orientarea corecțională și de dezvoltare a educației copiilor cu deficiențe de vedere prevede dezvoltarea proceselor de compensare, corectarea și restabilirea funcțiilor afectate, identificarea potențialelor oportunități în dezvoltarea personalității acestei categorii de copii. [9]. Specificul muncii cu copii cu deficiențe de vedere se manifestă în următoarele:

- caracteristica specifică ale dezvoltării copiilor, mizând pe forțe sănătoase și oportunități păstrate;
- modificarea curriculei și a programelor, creșterea duratei de formare, redistribuirea materialului educațional și schimbarea ritmului de parcurgere a acestuia;
- o abordare diferențiată a copiilor, reducerea gradului de ocupare a claselor și a grupelor de învățământ, utilizarea unor forme și metode speciale de lucru, manuale specializate, ajutoare vizuale, tiflotehnică;
- proiectarea specială a sălilor de clasă și birourilor, crearea condițiilor sanitare și igienice, organizarea terapiilor medicale și de reabilitare;
- consolidarea muncii de adaptare socială și profesională și autorealizare a absolvenților. [3].

Concluzie

Deficiențele de vedere la copii de vârstă școlară mică reprezintă o problemă semnificativă de sănătate publică care poate avea un impact profund asupra dezvoltării și integrării copilului în societate. Deficiențele vizuale pot fi clasificate în funcție de gradul de pierdere a funcției vizuale, precum și de cauzele care stau la baza deficienței. Cele mai frecvente clasificări ale deficiențelor de vedere includ: vedere parțială, vedere scăzută, orbire.

Deficiențele de vedere pot fi, de asemenea, caracterizate pe baza cauzei care stau la baza. Unele dintre și cele mai frecvente cauze ale deficiențelor de vedere includ: erorile de refracție, glaucom, retinopatia diabetică, cataracta.

Clasificarea și caracterizarea specifică a unei deficiențe de vedere va depinde de simptomele individului, istoricul medical și rezultatele testelor de diagnosticare. Iar detectarea și intervenția timpurie la copii cu deficiențe de vedere sunt esențiale pentru prevenirea sau reducerea la minimum a efectelor adverse ce țin de plan social, școlar, familial cât și medical. Sunt necesare mai multe cercetări pentru a ne îmbunătăți înțelegerea cauzelor și a caracteristicilor clinice. De asemenea, este important să le oferim copiilor cu deficiențe de vedere un sprijin educațional și social adecvat. Aceasta poate implica lucrul cu profesori și alți profesioniști pentru a dezvolta planuri de învățare individualizate, oferind tehnologie sau dispozitive de asistență și oferind oportunități de interacțiune socială și participare la activități extracurriculare.

Bibliografie

1. Bodorin, C. Psihopedagogia persoanelor cu deficiențe vizuale, Chișinău Tipografia UPS "Ion Crean ISBN 978-9975-46-154-2, 270 p.
2. GUTTMAN, Filip. Percepția persoanelor cu deficiența de vedere. Editura Lumen, 2009.
3. Clasificarea Internațională A Funcționarii Dizabilității Și Sanatării CIF OMS 2004 ISBN 9241545429
4. Roșan, A. Psihopedagogie specială Modele de evaluare și intervenție, Iași Polirom, 2015, ISBN 978-973-46-4963-1
5. Вопросы обучения и воспитания слепых и слабовидящих / Сб. науч. трудов / под ред. А.Г. Литвака. - Л., 2009. - 122 с.
6. Вопросы обучения и воспитания слепых и слабовидящих / Сб. науч. трудов / под ред. А.Г. Литвака. - Л., 2009. - 122 с.
7. Ермаков, В.П., Якунин, Г.А. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения / В.П.Ермаков, Г.А.Якунин. - М.: Просвещение, 2006. - 222 с.
8. Кручинин В.А. Формирование пространственной ориентировки у детей с нарушениями зрения в процессе школьного обучения - СПб., 2007.
9. Литвак А.Г. Тифлопсихология / А.Г.Литвак. - М.: Просвещение, 2005. - 207 с.
10. Земцова, М.И. Обучение и воспитание дошкольников с нарушениями зрения, Просвещение, 2006. - 160 с.

MENTORATUL DIDACTIC ÎN ȘCOALA CONTEMPORANĂ. DIMENSIUNI ȘI PERSPECTIVE

Prof. dr. Genoveva Farcaș - Colegiul Național Pedagogic "V. Lupu" Iași Prof. Marius Farcaș, Colegiul Național Iași

Schimbarea accelerată și complexă, ca dimensiune a societății contemporane, este astăzi un truism societal, mileniul 3 aducând provocări fără precedent: societatea industrială a fost înlocuită de cea informațională, economia națională cu economia globală, tehnologia forțată cu tehnologia înaltă (*high-tech*), sistemele puternic centralizat, cu cele descentralizate, ierarhia, cu rețelele interactive. Aceste transformări fără precedent au construit *volens-nolens*, paradigme noi de formare a forței de muncă din toate domeniile de aici și de oriunde în lume.

Educația și școala trebuie să răspundă unor contexte totalmente noi, iar profesorii sunt nevoiți să-și asume roluri din ce în ce mai complexe și mai variate, să lucreze cu elevi cu nevoi de învățare diferite, cu nivele culturale diferite, cu potențialuri de învățare diferite, într-un context socio-profesional din ce în ce mai puțin prietenos și, mai nou, într-un context pandemic care amenință continuu sănătatea publică și multe altele....

Stringența formării inițiale și continue a cadrelor didactice față de mizele prezentului, dar mai ales ale viitorului, impune tuturor sistemelor educaționale să cuprindă în politicile publice strategii inovative și coerente de dezvoltare în carieră care să-l poată conecta pe profesor la diversitatea problematicilor și la multiplicarea zonelor de intervenție educațională: lumea virtuală, *second life*, *social media*, generațiile-internet-*digikids* și dependența de internet, învățarea mediată de computer, bullying-ul, sexualitatea la copii și adolescenți, parentingul la distanță (părinți divorțați, migranți sau absenți), stresul la copii, schimbarea structurii organizaționale, a filosofiei și a climatului în instituțiile de educație, noi forme de conducere școlară, un nou tip de conducător/ lider,/manager etc.

Ultimele decenii marchează, din fericire, progrese semnificative mai în toate sistemele de formare a cadrelor didactice din perspectiva dezvoltării sistemului mentorat, deși ideea de mentor cu rol de a canaliza învățătura acumulată, îndrumător, ghid permanent, model, persoană-resursă pentru cei tineri, nu este nouă, conceptul de mentor fiind întâlnit prima dată în *Odissea* lui Homer (înainte de a pleca la războiul troian, Ulise îl încredințează pe fiul său, Telemah, spre îndrumare, celui mai bun prieten-mentor – zeița Atena. În timp, înțelegerea termenului a translat către cea de conducător spiritual, povățuitor, îndrumător, educator, preceptor (*Dicționarul Enciclopedic*).

Ideea formării specialiștilor în domeniul educațional prin crearea unui sistem de monitorizare la nivelul școlilor din învățământul preuniversitar nu a existat dintotdeauna. La începutul secolului al XX-lea, pregătirea profesională inițială era fundamentată pe studiul din colegii și universități. Școlile nu aveau nicio obligație formală de a participa la aceasta și nicio influență semnificativă practica pedagogică, iar rolul jucat de profesori era unul secundar, deseori ambiguu și bazat pe voluntariat. În timp, toate acestea s-au schimbat, pe măsură ce universitățile și colegiile au recunoscut necesitatea unui rol al școlilor și al profesorilor-mentori în pregătirea inițială a dascălilor. Astăzi sistemul de mentorat introduce profesorii începători în comunitatea școlară și viața profesională, sprijinindu-i și oferindu-le coaching și consiliere atunci când este necesar.

În Europa, conform Raportului Eurydice 2018 *Carierele cadrelor didactice în Europa*, mentoratul cadrelor didactice care intră în profesie este obligatoriu în 28 de sisteme educaționale și este recomandat în alte 5 (Bulgaria, Republica Cehă, Cipru, Letonia și Norvegia). În Elveția, este obligatoriu în Cantoanele în care admisia este obligatorie și este recomandat în celelalte. Același raport prezintă faptul că în Republica Cehă în peste 70% dintre școli, cadrele didactice nou calificate beneficiază de sprijin din partea mentorilor. În Letonia, îndrumarea profesorilor nou calificați este o practică obișnuită, în ciuda faptului că nu este obligatorie.

Mentoratul pentru alți profesori decât cei începători nu este atât de obișnuit în Europa. În Finlanda, școlilor li se recomandă să ofere mentorat oricărui profesor care are nevoie de sprijin. În Estonia, mentoratul este un element obligatoriu al programelor de admisie și este recomandat și altor profesori aflați deja în sistem. În Franța și Ungaria, este obligatoriu numai pentru profesorii debutanți, dar serviciile de inspecție îl pot recomanda și pentru cadrele didactice cu performanțe scăzute. În cele mai multe țări ale Uniunii Europene mentoratul între profesori nu este reglementat prin lege. Reglementările legale și formale ale relației între mentor și discipol în mediul școlar nu sunt comune. În unele țări ale Uniunii Europene reglementările se referă la organizarea plasării cadrelor didactice începătoare în sistemul oficial de promovare profesională.

Sistemul educațional românesc, prin Legea Educației Naționale nr. 1/2011, specifică calitatea de mentor pe care o poate avea un profesor, făcând referire la stagiul practic de un an școlar realizat într-o unitate de învățământ, de regulă sub coordonarea unui profesor mentor, adică sub coordonarea unui cadru didactic specializat care îndrumă studenții viitori profesori pe parcursul desfășurării practicii pedagogice sau care coordonează și sprijină debutanții pe parcursul perioadei de stagiatură. Alte documente legislative precum ”*Metodologia profesorului mentor de a coordona stagiul de practică a profesorului debutant pentru a ocupa o poziție de predare*” și ”*Statutul profesorului mentor*” statuează necesitatea, dar nu și obligativitatea mentoratului de stagiatură/ de dezvoltare în carieră.

Dincolo de determinările legislative, este o certitudine faptul că știința și arta de a fi profesor se învață în timp, iar formarea inițială și chiar cea continuă presupune raportarea la o relație dintre un maestru/mai mulți maeștri și un discipol/mai mulți discipoli, ce implică activități de modelare profesional-științifică asumată mutual, programatic și conștient și prin care se transmit idei, experiențe, sugestii într-un subtil proces de inițiere spre o posibilă desăvârșire profesională.

Competențele profesionale didactice din perspectiva mentorului și a sistemului instituțional de evoluție în carieră

Profilul de competențe al mentorului de inserție profesională corespunde activităților pe care acesta le va desfășura împreună cu cadrele didactice debutante/cele care necesită sprijin în procesul de inserție profesională. Conduita sa personală și profesională îl influențează pe cel mentorat, determinând, la rândul ei, un mod de organizare a activității. Literatura de specialitate vorbește, astfel, despre *incompetența inconștientă* („nu sunt conștient de ceea ce nu fac bine”), *incompetența conștientă* („îmi dau seama că fac ceva altfel decât mi-aș dori”), *competența conștientă* („cred că aș putea face un anumit lucru mai bine dacă mă concentrez pe el”) și *competența inconștientă* („totul devine firesc, iar eu îmi pot îndrepta atenția asupra altor lucruri”). Așadar, efortul de conștientizare al mentorului asupra competențelor de care dispune este elementul-cheie în realizarea progresului individual al acestuia și implicit în construirea unei relații de mentorat bazată pe valori profesionale științifice, morale, pedagogice.

În acest context prin raportare la competențele conștientizate ale mentorului, literatura de specialitate (C. Stan, 2020) sintetizează o serie de caracteristici care definesc profilul unui mentor eficient din domeniul educațional: expertiză pedagogică - abilități de proiectare a activităților de îndrumare; cunoașterea legislației din domeniul educațional, a condițiilor de desfășurare a activităților din sistemul de învățământ, a criteriilor de performanță solicitate cadrelor didactice, a condițiilor de avansare pe post; abilități de interrelaționare, comunicare, empatizare; abilitatea de a oferi îndrumări, sfaturi, feedback constructiv; abilități de asigurare a unui bun management al lecțiilor: modalități de organizare a clasei, abilitatea de a adapta cunoștințele academice la nivelul de înțelegere al clasei, gradarea activităților, încadrarea în timp, modalități adecvate de a reacționa la comportamente indezirabile, capacitatea de adaptare la condiții neprevăzute din cadrul lecțiilor, capacități de evaluare și notare, tratarea diferențiată a elevilor etc.

Din aceeași perspectivă, J.B. Rowley (1999) a identificat șase calități esențiale ale unui mentor bun. În primul rând un mentor bun trebuie să fie angajat în *rolul de îndrumător*, ceea ce presupune cu necesitate să fi parcurs o pregătire formală pentru rolul de mentor; să cunoască responsabilitățile mentorilor; să fie conștienți de sarcina de a ajuta profesorii începători să fie mulțumiți în noua lor activitate și să atingă succesul; să fie perseverenți și să rămână angajați în procesul de mentorat. Apoi un mentor bun trebuie să *accepte necondiționat profesorul debutant*, fără a emite judecăți despre acesta, știut fiind faptul că profesorul debutant este un profesionist aflat în proces de dezvoltare, iar rolul mentorului este de a-i oferi sprijin, prin înțelegerea problemelor și preocupărilor începătorilor.

În al treilea rând, un mentor bun trebuie să aibă *capacitatea de a furniza suport instructiv adecvat*. Prin asistența la lecții, mentorul va identifica punctele deficitare în pregătirea debutantului și va putea oferi asistență instrucțională adaptată fiecărei persoane, astfel încât debutantul să-și îmbunătățească performanța. În egală măsură asistența debutantului la orele mentorului și asistența ambilor la lecții ținute de alți profesori sunt practici ce se regăsesc într-o relație mentorala de succes. A patra perspectivă descrie mentorul bun ca fiind *eficient în diferite contexte interpersonale*. Astfel, mentorii trebuie să dispună de capacitatea de a se adapta la diferențele de personalitate care există între profesorii debutanți, pentru a facilita relaționarea și acordarea sprijinului concret; oferirea feedback-ului trebuie să aibă în vedere aceste diferențe.

Un mentor bun trebuie să se implice în permanență într-un program de perfecționare, ceea ce implică *o permanentă învățare*, inclusiv de la profesorii mentorizați, participare la ateliere de lucru, informare din surse de încredere, experimentare de noi practice, redactare de articole în reviste de specialitate, participare la activități de dezvoltare profesională. În fine, un mentor bun *comunică speranță și optimism, generează încredere prin relația de mentorat, este o persoană pozitivă* prin tot ceea ce spune și face.

Un studiu publicat în ultimele decenii de către cercetători britanici sintetizează profilul unui mentor eficient ca incluzând: experiență și organizare; cunoaștere a realității, a aplicabilităților practice, a constrângerilor; abilități de a trata cu oamenii; abilitatea de a ști când să intervină; managementul lecțiilor (modalități de organizare a clasei; rutina de început a orei; cunoștințe de dezvoltare a unor deprinderi în clasă; strategii testate de a manevra situații diverse; abilitatea de a transforma cunoștințele academice într-un conținut accesibil elevilor; permanenta conștientizare a ceea ce se întâmplă și posibilitatea de a schimba direcția din mers etc.), abilitatea de a face față oricărei situații; cunoștințe de evaluare și notare.

Strâns legate de competențe sunt rolurile pe care le exercită mentorul în relația cu persoana mentorată. Astfel, mentorul identifică împreună cu persoana mentorată nevoile profesionale ale acestuia, stabilind împreună obiectivele și strategia de acțiune pentru dezvoltarea profesională, observă activitatea didactică și extradidactică a persoanei mentorate, asigură asistență pedagogică pentru realizarea proiectării activității profesionale de către persoana mentorată, asigură feed-back pentru toate dimensiunile activității profesionale ale persoanei mentorate, oferă consiliere cu privire la managementul clasei de elevi; contribuie la facilitarea integrării debutantului în cultura organizațională a instituției, oferă sprijin debutantului pentru cunoașterea profesiei, evidențiază calitățile și reușitele profesionale ale persoanei mentorate, evaluează progresul persoanei mentorate, contribuind la ameliorarea nerealizărilor.

Așadar, mentorul oferă sprijin și resurse, crează provocări, progresul, facilitează stabilirea unor obiective profesionale și personale, oferă încredere.

Interacțiunea profesor mentor- profesor mentorat

Puterea mentorului nu este dată de competențele pe care le are, ci de modul în care interacționează și își construiesc relația cei doi, mentor și discipol, de competențele în acțiune. un alt element ce se constituie într-o condiție *sine qua non* a reușitei fiind micșorarea distanței dintre ce facem și ce credem că facem, precum și reducerea discrepantei dintre efectul psihologic pe care credem că atitudinile și conduita noastră îl creează asupra celor din jur și cel produs în realitate.

Mentoratul reprezintă o relație de susținere a învățării între un individ interesat care își împărtășește cunoștințele, experiența și înțelepciunea cu un alt individ care este pregătit, dispus și capabil să beneficieze de pe urma acestui schimb pentru a-și îmbogăți periplul profesional”. (Faure, 2000)

Kenneth Ortiz descrie relația de mentorat ca pe un *puzzle format doar din patru piese*: Prima este *timpul petrecut împreună mentor-mentorat*. Să petreci mult timp cu cel mentorat, chiar dacă va fi greu, să investești mult timp, energie, prin mijloace de comunicare diversă (direct, email, telefon etc). este o condiție importantă. Mentorul trebuie să fie dispus să dea din timpul său discipolului. Cea de-a doua piesă este conturată de *planul de mentoring* care să ghideze în detaliu activitatea celor doi. A treia o constituie *atitudinea încurajatoare* a mentorului concretizată prin apreciere, laudă constantă a talentelor celui mentorat. A lauda, a încuraja nu talentele naturale, ci pe cele dezvoltate, demonstrate în procesul de mentorare. În fine, *a aduce corecții atunci când e nevoie*, a avea o abordare asertivă prin raportare la comunicarea cu cel mentorat încheie cele patru piese de rezistență ale unei interacțiuni mentorale eficiente.

Literatura de specialitate abordează diverse modele de mentoring, în încercarea de a surprinde în plan teoretic multiplele fațete ale relației dintre maestru și discipol. Buell (2004) afirmă că există patru modele de mentoring. *Modelul clonării* descrie contextul în care mentorul deține controlul și încearcă să creeze o copie fidelă a sa; Una din premisele obligatorii ale mentoratului o reprezintă existența unei necesare „tensiuni etice” între mentor și cel mentorat, întrucât este ideal ca modelul reprezentat de cel dintâi să fie imitat diferențial. În altă ordine de idei, căutarea și crearea unui stil personal de înlesnire a învățării constituie o satisfacție și o împlinire în sine pentru cel implicat în actul de educație.

Modelul hrănitor este cel în care mentorul se poziționează ca un părinte, asigurând un mediu protejat și deschis, unde discipolul învață, dar unde poate și să ia inițiativa și să descopere singur. *Modelul de prietenie* propune ca relația să se stabilească de la egal la egal, fără să existe o ierarhie, se accentuează crearea unei legături interpersonale care să promoveze încurajarea. *Modelul profesional* este cel în care se exclude pe cât posibil componenta personală sau socială și se focalizează relația pe componenta profesională.

Ca orice relație interumană, cea dintre mentor și mentorat parcurge o serie de faze în dezvoltare, Hamilton și Mocket prezintă ciclul relației mentorale format din 4 etape. Prima este centrată pe crearea unei legături de încredere, ceea ce implică cunoașterea și crearea unei relații de comunicare între profesorul mentor și cel aflat în formare, concomitent cu identificarea și înțelegerea diferențelor și planificarea primelor întâlniri. A doua etapă, explorarea posibilităților, constă în definirea obiectivelor acțiunii și alegerea activităților sau a temelor întâlnirilor de mentorat. În a treia se constată limitele prin cunoașterea propriilor limite; reactualizarea angajamentelor; căutarea unui sprijin extern, consultarea altor colegi. Ultima etapă e reprezentată de sfârșitul ciclului mentorat și începutul altui ciclu.

Alte fundamentări ale domeniului (*Parteneriat pour la reussite - Livret des mentors, Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant de l'Ontario*) aduc în atenție 3 procese de bază care se realizează în cadrul activității de mentorat, prin consacrarea *Celor 3 C*: consultarea se realizează atunci când mentorul transmite cunoștințe despre procedee, politici, practici și protocoale școlare și oferă consiliere privind exercitarea profesiei didactice, *colaborarea* se regăsește în contextele în care mentorul stabilește împreună cu debutantul toți pașii de urmat: planificarea, luarea deciziilor, rezolvarea problemelor, reflecția.

Coachingul, ca activitate complementară mentoringului apare în situațiile în care mentorul îl încurajează pe profesorul mentorat să evolueze, să rezolve problemele ivite și oferă permanent feedback.

De altfel, literatura distinge între mentoringul tradițional și cel evolutiv, în compararea cu coachingul (model propus de Julie Hay). *Mentoringul tradițional* este, de regulă, orientat pe termen lung, are o abordare mai extinsă a problemelor și este generat, în primul rând, de nevoile organizației. Mentoringul *evolutiv* este, de asemenea, orientat pe termen lung și are o abordare extinsă a problemelor, dar pune în evidență nevoile individuale. *Coachingul*, spre deosebire de mentoring, este orientat pe termen scurt și se concentrează pe sarcini specifice, luând în considerare, în primul rând, nevoile individuale.

Impactul activităților de mentorat

Din punct de vedere strategic, a evalua un program de dezvoltare în cariera didactică prin implementarea unei activități complexe de mentorat presupune a avea răspunsuri pentru câteva întrebări fundamentale:

- *Corespund rezultatele obținute cu așteptările mentorilor de inserție profesională, cu așteptările persoanei mentorate, ale administrației generale a școlilor, ale societății?*
- *Strategiile utilizate în activitatea de mentorat (observarea, exersarea predării, facilitarea învățării de profunzime, învățarea practică etc.) au condus la atingerea obiectivelor programului mentorat?*
- *Care sunt efectele mentoratului pe termen mediu și lung pentru mentorat? Dar pentru mentor? Dar pentru școală ca organizație și comunitate?*
- *A reușit programul mentorat să fidelizeze resursa umană pentru cariera didactică ?*

Desfășurarea unui proces de mentorat eficient aduce cu sine o serie de avantaje care pot fi raportate la macrosistem și microsistem: îmbogățirea experienței profesionale și chiar personale a celor implicați direct, mentor și mentorat prin dezvoltarea practicilor pedagogice și a competențelor în predare-învățare-evaluare/management al clasei etc., dar și a elevilor ca beneficiari direcți ai oricărui proces de dezvoltare profesională a dascălilor lor. Mai mult, relaționarea în cadrul procesului de mentorat cu alți colegi, directorul școlii, aduce cu sine stabilirea unor legături puternice cu întreaga comunitate școlară.

Din perspectiva persoanei mentorizate, pot fi menționate o serie de beneficii ale mentoratului (C. Stan, 2020, M Crașovan, 2016, L. Ezechil, 2009): îmbogățirea cunoașterii teoretice și practice; oportunitatea de a primi consultanță și sprijin specializat, de a fi asistat pas cu pas în procesul asumării noilor roluri de către o persoană experimentată, dispusă să-i împărtășească din experiența sa; folosirea accesului la oportunități de dezvoltare profesională pentru o mai bună gestionare a traseului profesional; adaptarea la noul loc de muncă; eliminarea stresului prin apelul la sprijinul unui mentor; atitudini pozitive în raport cu noul loc de muncă; preluarea unor modele de comportament profesional dezirabil; dezvoltare personală evidențiată prin creșterea încrederii în sine, creșterea stimei de sine, reducerea stresului, creșterea gradului de motivare, asumarea riscurilor etc.

Și din perspectiva mentorului pot fi raportate numeroase beneficii: satisfacția la locul de muncă dată de reușita în procesul formării și dezvoltării profesionale a stagiarelor; recunoaștere profesională, posibilitatea de a-și evidenția profesionalismul; oportunitatea de a-și valorifica abilitățile, capacitățile, competențele, de a transmite studenților, debutanților, propria experiență profesională; posibilitatea de învățare reciprocă, prin dobândirea unor cunoștințe de actualitate de la stagiari; oportunitatea de verificare a propriilor competențe în domeniul predării, leadership-ului și al practicilor de tip reflectiv; oportunități de stimulare a inovației didactice.

Întreaga comunitate educațională beneficiază de dezvoltare profesională de calitate, mentorul fiind pentru aceasta ceea ce este arborele sequoia pentru pădure. Pe măsură ce mentorul/arborele crește și se dezvoltă, el se hrănește cu substanțe din mediu, prin rădăcinile sale puternice și adânci, contribuind în același timp la îmbogățirea și dezvoltarea acestui mediu, oferind adăpost și hrană plantelor și animalelor – protejaților, discipolilor săi. El dă mai mult decât primește...Pe măsură ce cresc, "protejații" primesc informații de la mentori, se maturizează și dezvoltă rădăcini și încep să îndrume ei înșiși pe alții.... **Bibliografie**

1. Gavrilă, C (coord.), *Manualul profesorului mentor*, Editura „Spiru Haret”, publicație elaborată în cadrul Proiectului Leonardo da Vinci LLP-LdV/VETPRO/2013/R0/353 *Metodologii și strategii inovative de mentorat și coaching pentru prevenirea renunțării la cariera didactică a profesorilor debutanți*, 2014
2. Catalano, H., *The role of mentoring and coaching in the initial training of teachers*, 2014
3. Spiță Doina (coord.), *Manualul mentorului- suport teoretic și exemple de bune practici*, material realizat în cadrul proiectului "DEDICAT" - Dascăli pentru Elevi Defavorizați – Intervenții pentru Combaterea Abandonului școlar Timpuriu", POCU/73/6/6/10626, 2020
4. Raportul Eurydice 2018 - *Carierele cadrelor didactice în Europa*
5. *PROF I – Mentorat de carieră didactică*, suport de curs, elaborat în cadrul proiectului POCU "Profesionalizarea carierei didactice - PROF", 2021 **Sitografie:**

- <http://www.edu.gov.on.ca/fre/teacher/ntipmentor.pdf>- *Parteneriat pour la reussite - Livret des mentors, Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant de l'Ontario*
- <https://www.growthmentor.com>- *How to Be a Great Mentor*

- <http://proiecte.pmu.ro>- *Proiectul pentru Învățământul Rural* - umpfe

TRADIȚIONAL ȘI MODERN ÎN EDUCAȚIE

Prof. Antoci Genoveva, gr. didactic I, Liceul Teoretic, „Vasile Alecsandri” Săbăoani

„Fiecare om pe care îl întâlnesc în drumul meu îmi este superior prin ceva. De aceea încerc să învăț câte ceva pe lângă fiecare”. (Sigmund Freud)

Educația înseamnă iubirea necondiționată a ființei umane, prin transmiterea sistematică și organizată a unor valori pentru dezvoltarea intelectuală, morală și fizică. Prin educație, omul se eliberează de întunericul din el și din jurul său, intrând în sfera luminii, al adevărului, al binelui, al dreptății, într-un cuvânt, al valorii.

Valoarea principiilor pe care trebuie să le aibă în vedere educatorul, nu scade oricât se modernizează epoca în care trăim. Așadar, modelăm copilul de când este mic, dar modelăm și individul la maturitate, prin perseverență, disciplină, și puterea exemplului.

Modelul tradițional de predare nu răspunde noilor tendințe în didactica modernă, fiind fondat pe învățarea frontală-studiul manualului-chestionarea, pe un model de învățare pasiv. În mod tradițional, cadrului didactic îi revine rolul de emițător pentru a transmite cunoștințele spre un receptor aproape pasiv, determinat să memoreze și să reproducă informația.

Noul model de învățare este un model activ și presupune implicarea directă a elevului în procesul de dezvoltare a capacităților de învățare, în asimilarea cunoștințelor și dobândirea gândirii critice. Acest model impune în activitatea la clasă un nou tip de relaționare pe mai multe direcții: profesor-elev, elev-elev, elev-profesor, aflate în opoziție cu tipul unidirecțional profesor-elev ce caracterizează modelul standard.

Kathee Terry (1996), demonstrează că rolurile se schimbă, se întrepătrund:

Profesorul a fost...	Profesorul devine...
Sursă de informații și actor principal	Facilitator al procesului de învățare
Centrat pe manual	Centrat pe realitate și pe cele mai recente surse de informare
Coordonator al activității grupurilor de elevi	Manager al situațiilor de învățare
Creator de reguli pe care le impune (Ce? Când? Cum?)	Facilitează dezvoltarea structurilor de gândire care fac posibilă învățarea permanent
Un educator solitar	Membri al unei comunități educaționale compuse din elevi, profesori, manageri, părinți etc.
Elevul a fost...	Elevul trebuie să fie...
Un receptor pasiv	Participant activ la actul învățării
Un executant obedient al sarcinilor stabilite	Profesor al colegilor săi
Sclav al unui curriculum prestabilit	Participant la decizia privind curriculum-ul școlar

Obligat să-și însușească un anumit manual	Un permanent căutător de noi informații din surse cât mai variate

Diferențele sunt semnificative și de multe ori, modelul tradițional de predare este identificat ca fiind unul informativ, pe când cel modern este definit ca un proces activ.

În didactică, sunt încercări de a prezenta raportul între procesul de învățare activ și procesul de învățare pasiv ca reflex al raportului teoretic – practic, informal – formativ.

În învățământul de tip tradițional, se cultivă competiția între elevi cu scopul ierarhizării acestora și activitatea individuală. Competiția stimulează efortul și productivitatea individului și pregătește elevii pentru viață, care este foarte competitivă, dar poate genera conflicte și comportamente agresive, lipsă de comunicare între colegi, marginalizarea nedreaptă a unora dintre aceștia, amplifică anxietatea și teama de eșec, cultivă egoismul.

Modelul învățământului modern face apel la experiența proprie a elevului, promovează învățarea prin colaborare, pune accentul pe dezvoltarea gândirii în confruntarea cu alții. Munca în grup stimulează interacțiunea dintre elevi, creșterea stimei de sine, încrederea în forțele proprii, diminuează teama față de școală și intensifică atitudinile pozitive față de cadrele didactice. În același timp, munca în grup, prin colaborare, nu pregătește elevii pentru viața care este foarte competitivă, metodele activ – participative aplicate în activitatea pe grupe sunt mari consumatoare de timp și necesită experiență din partea cadrului didactic, iar elevilor le trebuie timp ca să se familiarizeze cu acest nou tip de învățare.

Metodele de învățământ bine alese și aplicate, duc la realizarea obiectivelor informaționale și formative ale lecției și ale activităților extrașcolare.

În școlile din România, se practică în proporție mai mare modelul tradițional față de cel modern, ținându-se spre implementarea celui din urmă, dar fără anularea primului, ci, realizarea unei simbioze structurale între cele două. Modelul modern nu va putea supraviețui fără fundamentul celui tradițional.

Profesorul trebuie să deprindă măiestria de a le combina și a le demonstra eficiența și aplicabilitatea. În diverse experiențe de învățare, înclinând balanța în favoarea celui modern, mult mai ușor acceptat de elevi.

Să educi cu adevărat înseamnă să trezești îl cel de lângă tine acele resurse care-l pot împlini și ridica, înseamnă să-l conduci pe celălalt spre descoperirea de sine, dându-i posibilitatea de a descoperi el însuși că i se potrivește, nu oferindu-i adevărul de-a gata, ci indicându-i direcția posibilă pentru a-l găsi.

Din punct de vedere educațional, internetul constituie o oportunitate interesantă, nouă, de instrument accesoriu al unor noi valori ce pot fi adăugate conținuturilor educative vehiculate în instituțiile școlare. Noile sisteme de conectare și de comunicare pot accelera capacitățile comunicaționale, imaginative sau inventative, dar le și pot încetini sau stopa dacă nu sunt utilizate în chip judicios și, mai ales, în mod univoc. Instrumentul este cu atât mai bun cu cât el face ca elevul să treacă de la statutul de utilizator la cel de producător de idei, de sensuri, de

trăiri. Oricât de performantă ar fi noua tehnologie, aceasta se cere a fi completă cu strategiile tradiționale clasice de formare a abilităților umane.

Bibliografie

1. Constantin, C. „Educația. Iubire, edificare, desăvârșire”, Ed. Polirom, Iași, 2008,
2. Maria Eliza, D., „Metode didactice activizante”, Editura Clusium, Cluj-Napoca, 2004,
3. Elena, J., E. Frăsineanu, M. Vlad, V. Ilie, „Pedagogie și elemente de psihologie școlară”, Ed. Arves, Craiova, 2003

PRINCIPALELE DIFICULTĂȚI DE LIMBAJ ȘI CORECTAREA ACESTORA PRIN JOC

*Bargan Mura Daniela, Profesor învățământ preșcolar, grad didactic I, Școala Gimnazială
"Alexandru Vlahuță" Iași*

Până la intrarea în școală, la vârsta de 6- 7 ani, copilul ajunge să stăpânească fonetismul limbii materne în general fără dificultăți în pronunțarea cuvintelor din vocabularul uzual. El trebuie să folosească un sistem gramatical destul de dezvoltat și să stăpânească, în linii mari, principiile conducătoare ale limbii în care se exprimă. Studiile de specialitate au stabilit că folosirea categoriilor morfologice flexionate în mod corect și integrarea cuvintelor în propoziții și fraze se perfecționează în jurul vârstei de 4 ani, că un copil la această vârstă trebuie să poată înțelege până la 2000 de cuvinte, urmând ca până la 6 ani numărul noțiunilor și al cuvintelor asimilate de copil să se dubleze.

Din practica preșcolară se poate observa că apar cazuri de copii, care, adeseori întrebunțează cuvinte a căror semnificație este greșit sau deloc înțeleasă, apar cazuri de copii care nu vorbesc deloc chiar la 3- 4 ani. Acest fapt poate avea urmări în folosirea acestor cuvinte în contexte greșite sau că ele să nu fie integrate în vocabularul activ și uitate. Exprimarea verbală se realizează treptat, adesea fragmentar; relațiile sunt la început stângace, cu inversiuni, reveniri, intercalări, pierzându-se din vederea esențialul. Topica în propoziții se realizează cu dificultate și ea stă sub influența afectivității, cât și a dezorganizării vorbirii.

În timpul comunicării verbale copilul are tendința de a completa comunicarea prin gesturi, mimică sau pantomimă, de multe ori această formă având tendința de a substitui comunicarea verbală. În acest sens educatorului îi revine sarcina de a încuraja vorbirea pornind de la pronunțarea sunetelor și, mai ales, punând accent pe înlăturarea dezacordurilor, regionalismelor, cuvintelor subculturale, cât și pe înlăturarea stereotipurilor verbale. Sub influența instructiv- educativă exercitată asupra copiilor se perfecționează limbajul expresiv, se corectează cel greșit, dar mai ales se va face o distincție clară între copilul care frecventează grădinița și cel care provine dintr-un mediu cu o educație minimă în dezvoltarea limbajului.

”Între egocentrism și socializare, între individual și general, între autocomunicare și comunicare, între situativ și contextual, limbajul copilului preșcolar se caracterizează printr-o serie de elemente a căror cunoaștere este implicit raportată la modalitățile în care activitățile de educare a limbajului la această vârstă sunt gândite, puse în practică, evaluate, ameliorate, extinse etc”. (Angelica Hobjilă; *Didactica activităților de educare a limbajului*; Edit. Junimea; Iași; 2011; p. 122.)

Experiențele dobândite de preșcolar în domeniul Limbă și comunicare subsumat domeniului dezvoltării în ansamblu, dar și în celelalte categorii de activități instructiv-educative, specifice grădiniței, depind în mare măsură, de strategiile didactice alese de cadrul didactic, de atitudinea sa în actul comunicării, și nu în ultimul rând, de limbajul corect și expresiv, nuanțat și corespunzător contextului. În vederea intensificării și dezvoltării funcțiilor limbajului din etapa preșcolarității, cadrul didactic trebuie să aibă în vedere particularitățile individuale ale preșcolarului, indiferent de vârsta acestuia, trebuie să fie preocupat în permanență de stimularea limbajului și corectarea acestuia încă de la debutul său.

Cercetând particularitățile limbajului preșcolarilor în condițiile unei educații corecte, către vârsta de trei ani, copilul își însușește în linii mari pronunția fonemelor limbii materne, dar pronunția unora, se realizează defectuos. La grupa mică întâlnim deseori copii care întâmpină dificultăți, atât pe plan auditiv, cât și articulator în diferențierea consoanelor sibilante „ș”, „j”, de siflantele „s”, „z”, apărând substituiri de tipul: „sase” în loc de „șase”, „zoc” în loc de „joc”, și exemplele pot continua. Reflectare, în măsură de la caz la caz, a vorbirii din mediul familial, a influențelor din grădiniță, din mass-media, coroborate cu valorificări originale ale componentelor sistemului limbii, dar și principiile predării- învățării limbajului, „stilul vorbirii copilului” se caracterizează prin aspecte particulare:

În plan lingvistic, la nivel fonetic- fonologic sunt specifice modificările formei cuvintelor prin prisma dificultății de a pronunța anumite sunete sau grupuri de sunete, ca în exemplele prezentate, dar și a asocierii anumitor cuvinte: *gădiniță* pentru *grădiniță*, *pataloni* pentru *pantaloni*, *mesuță* pentru *măsuță*; ritmul vorbirii și intonația sunt motivate de starea de spirit a copilului; pot fi accentuate greșit anumite cuvinte sau structuri. La nivel lexical-semantic se constată prezența preponderentă a cuvintelor concrete, a desemnării obiectelor din mediul de viață apropiat, elemente ale naturii: *apă, masă, creion, carte, soare, ploaie etc.*

Cuvintele „abstracte” (de tipul: *bucurie, tristețe, frumusețe, viață*) sunt valorificate mai rar sau chiar deloc de către copil, mai ales, de cel de grupă mică. În ceea ce privește unele forme populare, regionale, argotice chiar, acestea sunt actualizate de către copii în funcție de influențele de mediu: *ulcică, barabule, gagică, păpușoi etc.* De asemenea, destul de frecvente chiar de la 3 ani, se remarcă împrumuturile din alte limbi, de exemplu: a rivederci, bye, ok, mersi, oops etc. De remarcat sunt și preferințele în construirea de metafore, comparații, epitete: *mama este o primăvară, zboară cântecelul meu la bunica, ochii închiși ca noaptea, norul ajunge ca o apă, te iubesc pe vecie etc.*, precum și crearea unor cuvinte noi prin analogie cu cele existente deja: *mățurez (a mătura), tăiez codițele, cosez rochița, etc.*

La nivel gramatical, datorită gândirii concrete și analitice, asociată cu planul afectiv, se constată utilizarea preponderentă a timpului prezent (uneori și a imperfectului în povestiri), a construcțiilor simple în general, se constată totodată, dificultăți în realizarea concordanței timpurilor, în utilizarea formelor de genitiv- dativ ale substantivelor, a anumitor forme de plural, respectiv de feminin etc. Copilul preșcolar manifestă o mimică deosebit de expresivă și o gestualitate accentuată, în actul comunicării, ce nu-și mai găsește același farmec, în alte etape de vârstă.

Toate aspectele și caracteristicile enumerate anterior reprezintă premisele ce se au în vedere în dezvoltarea limbajului copilului preșcolar. De asemeni, se vor lua în calcul și particularitățile aparatului fonator, care, se perfecționează în această etapă a vieții. În primii ani de viață limba nu este pe deplin formată, este mai dură, ocupă un spațiu relativ mai mare în

cavitatea bucală, este mai puțin maleabilă, mai puțin suplă, mișcările buzelor și a limbii sunt mai slabe și mai imprecise iar intensificarea creșterii laringelui se înregistrează după 5-6 ani.

Drept urmare, pronunția defectuoasă a unor sunete sau cuvinte este legată de aceste particularități ale aparatului fonator. Este necesar pentru educarea vocii (corzile vocale sunt scurte și subțiri, motiv pentru care vocea copilului este mai înaltă decât a adultului), cât și a stimulării vorbirii, desfășurarea unor exerciții- joc muzicale, exerciții motrice și recitative precum și jocuri cu caracter imitativ care sunt apreciate de copii, incită la acțiune și provoacă plăcere. Aceste jocuri - exercițiu au eficiență și în stimularea expresivității faciale, a unei respirații corecte, a asigurării unui echilibru între expirația și inspirația aerului pe tot parcursul unei activități de joc de mișcare, a debutului unei activități de educarea limbajului, a unor jocuri de rol, etc. Se pot utiliza pentru educarea auzului fonematic și antrenarea atenției auditive, exerciții de imitare a sunetelor din natură și pronunția de onomatopoe. Prezentăm câteva exemple de jocuri de exersarea a aparatului fonator:

„Cum face... ? (pisica, câinele, șoarecele, rața, gâsca etc; vântul, ploaia, tunetul, copacul, pădurea etc.), acest joc cu variante adaptate poate fi valorificat, mai ales la grupa mică;

Televizorul fără ecran, Mim, Jocul muzical al cuvintelor, Telefonul fără fir, Magia sunetelor etc. Conținuturile vehiculate în jocurile enumerate au facilitat, pe de o parte cunoașterea și înțelegerea mediului de viață al unor animale, și, pe de altă parte s-a exersat pronunția diferitelor sunete, toate acestea, într-un demers didactic integrat și corespunzător unei proiectări tematice orientate în jurul temelor de studiu, prevăzute de programa din învățământul preșcolar.

În educarea la copii a unei pronunții corecte, o mare valoare o are formarea deprinderii de a se conforma modelului oferit de cadrul didactic, care, trebuie să ofere copiilor oricând, modele de vorbire literară, clară nuanțată și ușor de înțeles. Activitățile desfășurate în cadrul activităților de educarea limbajului prin jocuri, povestiri, lecturi ale educatoarei, lecturi după imagini, convorbiri, cât și celelalte activități instructiv-educative și extracurriculare, lărgesc orizontul de cunoaștere al copilului și implicit dezvoltă limbajul acestuia, chiar și limbajul defectuos, al unor copii sau eventualele tulburări.

Activizarea constantă și integrarea copilului cu tulburări de limbaj în grupul de joacă, duc la rezultate remarcabile în vorbirea copilului și a înregistrării progresului în această direcție. Prin participarea la realizarea sarcinilor jocului, particularizate, copilul își învinge timiditatea și nesiguranța în răspunsurile verbale, încearcă să-i depășească pe ceilalți, devine mai încrezător în forțele proprii și mai activ. Procesul este unul lent, dar practica educațională demonstrează obținerea de rezultate bune, cu destul de mulți copii, care la debutul grădiniței nu vorbeau aproape deloc, copii care au înregistrat progrese mari atât în sfera limbajului, cât și în cea cognitivă și socio-emoțională.

Datorită unor deprinderi greșite de vorbire, a unei educații precare în familie-ne referim la situații concrete semnalate din practică- precum: lăsarea copilului antepreșcolar în fața televizorului/telefonului timp îndelungat, a dezinteresului adulților prezenți în viața acestuia sau a superprotejării pot apărea unele dificultăți și chiar tulburări de limbaj, care se pot stabiliza și agrava. Educatoarea, are datoria de a se implica în depistarea și înlăturarea acestor deficiențe, prin consilierea părinților privind această disfuncție și stabilirea unor strategii de lucru în echipa: copil- părinți- educator-logoped.

În acest sens trebuie respectate următoarele etape: constatarea abaterilor de la vorbirea corectă, după împlinirea vârstei de 5 ani, depistarea cauzelor care au generat tulburările de vorbire constatate, prevenirea și corectarea acestora prin exerciții- joc, la grădiniță, acasă și în cabinetul logopedic (dacă este posibil). Pentru descoperirea eventualelor deficiențe de limbaj copilul trebuie examinat individual, încă de la apariția sa în cadrul grupei de grădiniță, fie direct de către cadrul didactic, fie indirect, de către familie. Tocmai de aceea, odată cu debutul grădiniței, educatorii au responsabilitatea de a explica familiilor greșelile apărute în ontogeneza dezvoltării limbajului copilului. De exemplu, dacă un copil nu poate pronunța unul sau mai multe sunete, părintele poate fi îndrumat să se prezinte cu copilul la cabinetul logopedic. Există însă și modalități directe de influențare a copilului în vederea corectării unor dificultăți de limbaj. Una dintre acestea ar consta în dialogul apărut de timpuriu care ajută la perfecționarea comunicării, limbaj dialogat și corelat cu alte proceduri cum ar fi :

- Adresarea de întrebări despre obiecte și persoane, utilizarea unor lucruri, rostul lor etc.
- Adresarea de întrebări privind cauzalitatea, rațiunea unor acte, evenimente, lucruri, fenomene ale naturii.

Jocuri ce pot influența pozitiv dezvoltarea limbajului cu sarcini de lucru individualizate, sub forma:

- i se prezintă copilului jetoane cu diferite obiecte, i se cere să denumească cuvintele corespunzătoare imaginilor (imaginile conțin cuvinte cu toate sunetele limbii române, în fiecare dintre cele trei poziții de așezare în cuvânt: inițială, mediană, finală);
- i se cere apoi, reproducerea unor consoane izolate (s, ș, c, t, g, r, z), și asociații de două consoane (sc, st, șt, șn, sd, sg, br, cr gr, fr, tr), precum și grupurile de litere.

În vederea depistării tulburărilor de limbaj, se mai poate cere copilului să recite o strofă dintr-o poezie, formularea de propoziții pe baza unor ilustrații, toate acestea, pe cât posibil într-un spațiu special amenajat, care-i conferă siguranță afectivă și stimulează comunicarea, dar și a unor stimuli vizuali (jucării preferate de copil). Dacă unele dificultăți de pronunție nu pot fi înlăturate prin procesul antrenării copilului în activitățile de joc și verbalizarea permanentă, atunci se poate vorbi de tulburări de limbaj, cele mai frecvente fiind: dislalia, bâlbâiala și rinolalia.

Dislalia este o tulburare de vorbire care se manifestă prin omiterea, substituirea sau denaturarea pronunției, unuia sau a mai multor sunete. La dislatici sunt afectate consoanele și foarte rar vocalele, deoarece au un mecanism de articulare mai simplu. Consoanele cel mai frecvent denaturate, având un mod de articulare mai complex, sunt cele, care apar mai târziu în vorbirea copilului și nu fac parte din particularitățile limbajului copilului mic. În această situație poate fi vorba de cauze interne sau de defecțiuni ale elementelor neurofiziologice implicate în actul vorbirii. În funcție de gradul de afectare al vorbirii se va aplica o terapie educațională sau una psiho-medicală.

Bâlbâiala afectează ritmul și fluența vorbirii și se manifestă la copiii de 4-5 ani la debutul în colectivitate, debut care se caracterizează printr-o stare de nervozitate mai accentuată a copilului cu această tulburare. În unele cauze, bâlbâiala dispăre sub acțiunea factorilor educativi, în altele, se accentuează și poate deveni o boală care afectează întreaga personalitate. **Rinolalia** denumită și nazonanță, desemnează o tulburare de emisie care denaturează vocea și semnaleză în paralel și alterarea pronunției. La baza acestei tulburări stau cauzele de natură

organică și funcționale, tratarea acestora se face de către specialiști în domeniul logopediei și medical.

În cadrul activităților din grădiniță, jocurile- exercițiu cu acei copii care prezintă aceste disfuncționalități se realizează pe grupuri mici, mai ales în cadrul categoriei jocurilor și activităților didactice alese, scopul acestora fiind acela, de a diminua efectele negative (absența limbajului unui preșcolar poate crea conflicte și marginalizare în grupul din care face parte) resimțite de copil și de a-i acorda atenția cuvenită, precum și de a-l stimula în exersarea unei vorbiri corecte. În această direcție, cadrul didactic pune la dispoziția copiilor o gamă variată și diversificată de jucării și materiale, pe baza cărora se exersează vorbirea, se mănuiesc materiale, se realizează comunicarea între copii și interrelaționarea.

Exemple de jocuri care pot corecta vorbirea preșcolarului și pot îmbunătăți activitatea organelor articulatorii și dezvoltării auzului fonematic: *Spune și tu, Loto, Micul bibliotecar, La ce etaj locuiește sunetul, Micul recitator, Înlocuiește sunetul, Alege corect etc.*, dar și în cadrul jocurilor organizate frontal cu întreaga grupă, cu singura condiție a respectării particularităților individuale și accesibilizarea sarcinilor verbale pentru copiii cu eventuale tulburări vehiculate în joc.

Elementele de joc, regulile acestora, conținutul și exercițiile respiratorii adecvate, fac din această activitate un mod plăcut de asimilare a unor cuvinte de către copii, aceștia inițiind chiar ei, jocuri de acest tip la grupa mare, sau transferând elementele diverselor conținuturi abordate, în activitățile de joc de mișcare, pe perioada tranzițiilor sau a activităților de educație fizică și muzicală, activități de relaxare etc. **Bibliografie**

1. Angelica Hobjilă; *Didactica activităților de educare a limbajului*; Edit. Junimea; Iași; 2011; p. 122.
2. Alexandru Chircev; Vasile Mare; *Psihologia copilului preșcolar*; Edit. Didactică și Pedagogică; București; 1978; p. 91
3. Aurelia Moraru; Elena Mateescu; *Corectarea tulburărilor de limbaj de natură fiziologică la preșcolari*, în Revista Învățământului preșcolar, nr.3/4;2003; București; pp. 100-105
4. Constantin Păunescu; *Limbaj și intelect*; Ediție revizuită și adăugită; Edit. Științifică; București; 2005; p. 39

PRECIZĂRI PRIVIND CERINȚELE EDUCATIVE SPECIALE
prof. Constantinescu Teodor, Școala Gimnazială "Alexandru Vlahuță" Iași

1. Scurtă prezentare a Declarației de la Salamanca

„Între 7 și 10 iunie 1994, peste 300 de participanți, reprezentând 92 de guverne și 25 de organizații internaționale s-au reunit la Salamanca (Spania), pentru a promova *obiectivul Educației pentru Toți*, prin luare în considerare a schimbărilor politice fundamentale necesare promovării unei abordări integratoare a educației, respectiv, pentru a permite școlilor să se pună în slujba tuturor copiilor, în particular a celor cu cerințe educaționale speciale. Organizată de Guvernul spaniol în cooperare cu UNESCO, această Conferință a reunit înalte oficialități, administratori, responsabili în domeniul stabilirii de politici și specialiști din domeniul educației, precum și reprezentanți ai Organizației Națiunilor Unite și ai organizațiilor sale specializate, ai altor organizații internaționale guvernamentale și ai unor organizații finanțatoare.² Conferința a adoptat Declarația de la Salamanca cu privire la principiile, politicile și practicile din domeniul cerințelor educaționale speciale, precum și Cadrul de Acțiune. Aceste două documente au la bază principiile integrării și recunoașterii necesității de a acționa pentru crearea „școlilor pentru toți”- *respectiv, instituții care să includă toți copiii, care să respecte diferențele dintre aceștia, să sprijine elevii în activitatea de învățare și să răspundă cerințelor individuale.*”(extras din prefața)

La Salamanca a fost adoptată *viziunea asupra educației incluzive* și au fost făcute *recomandări care au rămas de referință pentru UNESCO și întreaga comunitate internațională*, în toată perioada ulterioară: „...școlile trebuie să includă în procesul de învățământ toți copiii, indiferent de condițiile fizice, intelectuale, sociale, emoționale, lingvistice sau de altă natură ale acestora”. Acestea (școlile) trebuie să includă în egală măsură copiii cu dizabilități și pe cei supradotați, copiii străzii și pe cei încadrați în muncă, copiii aparținând populațiilor locuind în zone greu accesibile sau ducând o viață nomadă, copiii aparținând minorităților lingvistice, etnice sau culturale, precum și copiii provenind din alte zone sau grupuri dezavantajate sau marginalizate³ (direcții de acțiune, introducere).

„*Persoanele cu cerințe educaționale speciale trebuie să aibă acces în școlile obișnuite, care trebuie să se adapteze unei pedagogii „centrate pe copil”, capabile să vină în întâmpinarea acestor cerințe (art.2). „Școlile obișnuite, cu orientare incluzivă, sunt cele mai utile mijloace de combatere a atitudinilor discriminatorii, creând comunități primitoare, construind o societate incluzivă și oferind educație pentru toți; mai mult, ele furnizează o educație utilă pentru majoritatea copiilor, cresc eficiența și în ultimă instanță rentabilitatea întregului sistem educațional” (art.3).*

„*Principiul fundamental al școlii incluzive este acela că toți copiii trebuie să învețe împreună, oricând acest lucru este posibil, indiferent de dificultățile pe care le au sau de diferențele dintre aceștia. Școala incluzivă trebuie să recunoască și să reacționeze la diversele cerințe ale elevilor, armonizând, pe de o parte stiluri și ritmuri diferite de învățare, iar, pe de altă parte să asigure o educație de calitate pentru toți, prin programe de învățământ adecvate, bună organizare, strategii de predare, folosirea optimă a resurselor și parteneriatul cu ceilalți membri ai comunităților în care funcționează. Trebuie să se asigure un continuum al sprijinului și serviciilor oferite pentru cerințele speciale în fiecare școală.*”

Viziunea de la Salamanca legată de curriculum „*Curriculum-ul școlar trebuie adaptat la cerințele copiilor, și nu invers. De aceea, școlile trebuie să ofere oportunități curriculare,*

² World conference on special needs education: access and quality Salamanca, Spain, 7-10 June 1994

³ Gherguț A., Frumos L. – „Educația incluzivă-Ghid metodologic”, Editura Polirom, Iași, 2019

care să se potrivească copiilor cu diverse capacități și interese. (art.28). Copiii cu cerințe speciale trebuie să primească sprijin suplimentar de instruire în contextul curriculum-ului școlar obișnuit și nu în cadrul unui curriculum distinct. (art.29)

Principiul călăuzitor trebuie să constea în a oferi tuturor copiilor o educație egală, acordând asistență și sprijin suplimentar copiilor care au nevoie de acestea. Pentru a se putea urmări progresul fiecărui copil trebuie revizuite procedurile de evaluare. Evaluarea formativă trebuie încorporată în procesul educațional obișnuit, pentru a-i informa permanent pe elevi și profesori asupra nivelului de învățare atins, cât și asupra dificultăților, dar și pentru a-i putea ajuta pe elevi să le depășească (art. 33).

Viziunea asupra școlilor speciale

„Repartizarea copiilor în școli speciale—sau clase sau secții speciale într-o școală, pe timp nelimitat – trebuie să constituie o excepție, această soluție fiind recomandată numai în acele rare cazuri în care s-a demonstrat cu claritate că educarea în clase obișnuite nu poate să vină în întâmpinarea cerințelor educaționale sau sociale ale copilului, sau atunci când aceasta este necesară pentru binele copilului în cauză sau al celorlalți.”(art.34)

Școlile speciale pot reprezenta **o resursă valoroasă pentru dezvoltarea școlilor incluzive din mai multe puncte de vedere**: - personalul acestor instituții speciale are experiența necesară depistării și identificării timpurii a copiilor cu dizabilități; - școlile speciale pot servi drept centre de instruire și centre de resurse de personal pentru școlile obișnuite; - școlile speciale - sau unitățile speciale din școlile obișnuite; - ar putea continua să furnizeze cea mai potrivită educație pentru un număr relativ mic de copii cu dizabilități, care nu pot fi incluși în clasele obișnuite ale școlilor;

Parteneriatul cu părinții

„Educația copiilor cu cerințe educaționale speciale este o sarcină care trebuie împărțită între părinții acestora și profesioniști. O atitudine pozitivă din partea părinților favorizează integrarea școlară și socială. Părinții au nevoie de sprijin pentru a-și putea asuma rolul de părinți ai unor copii cu cerințe speciale.”(art.59)

Declarația de la Salamanca are mențiuni importante cu privire la formarea personalului didactic – în contextul educației incluzive: „Pregătirea corespunzătoare a întregului personal didactic constituie un element determinant în promovarea trecerii către școlile incluzive. În plus, este tot mai recunoscută importanța încadrării de profesori din rândul persoanelor cu dizabilități, care servesc drept modele pentru copiii cu dizabilități” (art. 40).

2. Evoluția conceptului CES

Cerințe/nevoi educative speciale - CES - este o sintagmă, care se referă la cerințele în plan educativ ale unor categorii de persoane, cerințe consecutive unor disfuncții sau deficiențe de natură intelectuală, senzorială, psihomotrică, fiziologică sau ca urmare a unor condiții psihoafective, socioeconomice sau de alta natură.⁴ Aceste cerințe plasează persoana/elevul într-o stare de dificultate în raport cu ceilalți din jur, stare care nu-i permite o existență sau o valorificare în condiții normale a potențialului intelectual și aptitudinal de care acesta dispune și induce un sentiment de inferioritate ce accentuează condiția sa de persoană cu cerințe speciale.

⁴ Gherguț A., Frumos L. – ”Educația incluzivă-Ghid metodologic”, Editura Polirom, Iași, 2019 (p.14)

În consecință, activitățile educative școlare și/sau extrașcolare reclamă noi modalități de proiectare și desfășurare a lor în relație directă cu posibilitățile reale ale elevilor, astfel încât să poată veni în întâmpinarea cerințelor pe care elevii respectivi le resimt în raport cu actul educațional (acest proces presupune, pe lângă continuitate, sistematizare, coerență, rigoare și accesibilizare a conținuturilor, un anumit grad de înțelegere, conștientizare, participare, interiorizare și evoluție în planul cunoașterii din partea elevilor). Altfel spus, cerințele educative speciale solicită abordarea actului educațional de pe poziția capacității elevului deficient sau aflat în dificultate de a înțelege și valorifica conținutul învățării, și nu de pe poziția profesorului sau educatorului care desfășoară activitatea instructiv-educativă în condițiile unei clase omogene sau pseudo-omogene de elevi.

Evident că această sintagmă poate avea un înțeles anume pentru fiecare elev în parte, în sensul că fiecare elev este o individualitate și, la un moment dat, într-un domeniu sau altul al învățării, reclamă anumite cerințe educaționale specifice pentru a putea înțelege și valorifica la maximum potențialul său în domeniul respectiv (spre exemplu, un elev poate întâmpina dificultăți de învățare la matematică sau fizică, unde sunt necesare, în special, anumite categorii de operații ale gândirii la care elevul respectiv este deficitar; în schimb, la disciplinele din celelalte arii curriculare obține rezultate bune, chiar peste media clasei).⁵

Totusi, sintagma *cerințe educaționale speciale* este utilizată mai ales în domeniul psihopedagogiei speciale, unde semnifică necesitatea unor abordări diferențiate și specializate ale educației copiilor cu dizabilități/deficiențe intelectuale, ale celor cu afecțiuni neuropsihice, neurofiziologice, senzoriale, fizice, somatice.

Normalizarea este un termen care se referă, în principal, la asigurarea unor condiții de viață, corespunzătoare pentru persoanele cu cerințe speciale, acceptarea acestora în cadrul societății sau comunității din care fac parte, fiindu-le asigurate aceleași drepturi, responsabilități și posibilități de acces la serviciile comunitare ca și celorlalți membri ai societății, în scopul dezvoltării și valorificării optime a potențialului de care aceste persoane dispun. Altfel spus, normalizarea se referă la sprijinul oferit persoanelor cu cerințe speciale de către componentele sistemului social pentru a permite acestora un mod de viață similar sau apropiat cu al celorlalți membri ai societății; consecințele practice ale normalizării sunt programele și acțiunile bazate pe incluziune și integrare.

Transpunerea în practică a normalizării se desfășoară pe patru niveluri funcționale: 1. normalizarea fizică; 2. normalizarea funcțională; 3. normalizarea socială; 4. normalizarea societală.

Educația integrată presupune ca relațiile dintre indivizi să se bazeze pe o recunoaștere a integrității lor, a valorilor și drepturilor comune pe care le posedă. Educația integrată este tot o formă de educație specială care se desfășoară în alte condiții decât cele existente în școlile speciale. În schimb, educația integrată încearcă să înlăture percepția asupra școlilor speciale ca unități școlare segregacioniste.⁶

Educația integrată are drept obiective, următoarele:

⁵ Vrăsmaș E. – *”Introducere în educația cerințelor speciale”*, Editura Credis, București, 2004

⁶ Cerghit I., *”Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii”*, Editura Polirom, Iași, 2008

- să educe acei copii cu cerințe speciale în școli obișnuite alături de ceilalți copii;
- să asigure servicii de specialitate (recuperare, terapie educațională, consiliere școlară, asistență medicală și socială) în școala respectivă;
- să acorde sprijin personalului didactic, managerilor școlii în procesul de proiectare și aplicare a programelor de integrare;
- să permită accesul efectiv al copiilor cu cerințe speciale la programul și resursele școlii obișnuite (săli de clasă, cabinete, laboratoare, biblioteca, terenuri de sport etc.); - să încurajeze relațiile de prietenie și comunicarea între toți copii din clasă/școală;
- să educe și să ajute toți copiii pentru a înțelege și accepta diferențele dintre ei;
- să țină cont de problemele și opiniile părinților, încurajându-i să se implice în viața școlii;
- să asigure programe de sprijin individualizate pentru copiii cu cerințe speciale;
- să accepte schimbări radicale în organizarea și dezvoltarea activităților instructiv-educative din școală.⁷

3. Noțiunea de educație integrată

Ideea integrării copiilor cu dizabilități în școala publică a apărut ca o reacție necesară și firească a societății la obligația acesteia de a asigura normalizarea și reformarea condițiilor de educație pentru persoanele cu cerințe educative speciale.

Integrarea înseamnă ca relațiile dintre indivizi sunt bazate pe o recunoaștere a integrității lor, a valorilor și drepturilor comune pe care le posedă. Când lipsește recunoașterea acestor valori, se instaurează alienarea și segregarea între grupurile sociale. Altfel spus, integrarea se referă la relația stabilită între individ și societate și se poate analiza având în vedere mai multe niveluri, de la simplu la complex.⁸

Integrarea presupune egalitatea de participare socială și egalitatea de șanse în realizarea accesului la educație. Printre valorile actuale și de perspectivă ale integrării societății democratice din lume le considerăm dominante pe următoarele: - acceptarea tuturor diferențelor; - respectul diversității; - solidaritatea umană și mai ales cu persoane diferite; - lupta împotriva excluderii și marginalizării; - lupta împotriva inegalității sociale.

Nivelurile integrării se află în relație de interacțiune, se influențează și se îmbogățesc reciproc creând astfel ansamblul de condiții necesar pentru schimbarea societății și transformarea într-o societate capabilă să asigure integrarea persoanelor cu dizabilitate intelectuală în interiorul ei. Accesul la integrare este valabil pentru toate persoanele, inclusiv pentru cele cu un handicap, indiferent de handicapul și gravitatea acestuia. În acest sens nu ar trebui să existe nici o restricție. Persoanele cu un anumit handicap și mai ales cu un handicap mintal sunt oameni cât se poate de obișnuți, oameni cu vise, speranțe, aspirații, dar cu mai multe dureri și mai multe obstacole cu care se confruntă.

Conform principiilor promovate în materie de educație de către organismele Internaționale, se menționează că persoanele/elevii cu diferite tipuri de deficiențe au aceleași drepturi fundamentale ca și ceilalți cetățeni de aceeași vârstă, fără discriminare pe motive de sex, limbă vorbită, religie, stare financiară sau orice alta caracteristică a persoanei în cauză sau

⁷ Mara D., „Strategii didactice în educația incluzivă”, Editura Didactică și pedagogică, București, 2009 ⁸
 Vrăsmaș T., „Învățământul integrat și/sau incluziv”, Editura Aramis, București, 2001

a familiei sale.⁸ Dacă acceptăm ideea că, după absolvirea școlii, toți copiii trebuie să beneficieze de șansa de a participa activ la viața socială, atunci trebuie să le acordăm necondiționat această șansă încă din școală; deci integrarea socială este pregătită și condiționată de integrarea școlară. În ceea ce privește *forme ale integrării copiilor cu CES, existente în școala românească*, acestea se bazează pe următoarele modele:

- *Modelul cooperării școlii obișnuite cu școala specială* - în acest caz, școala obișnuită coordonează procesul integrării și stabilește un parteneriat activ între cadrele didactice din cele două școli care vor experimenta și susține un nou mod de desfășurare a activităților didactice, pregătind împreună conținutul activităților școlare, adaptând materialele și mijloacele de învățare folosite în timpul orelor și oferind un cadru confortabil tuturor elevilor din clasă. Acest model are avantajul că permite valorificarea resurselor și experiențelor deja existente în cele două tipuri de școli, fără a necesita cheltuieli suplimentare. De asemenea, profesorii din școala specială beneficiază de posibilități de predare mult mai largi, iar profesorii din școala obișnuită se pot informa asupra multiplelor aspecte legate de nevoile și posibilitățile reale ale unui elev cu cerințe educative speciale.⁹ La prima vedere, acest model ar putea fi considerat irealizabil, mai ales în condițiile țării noastre, unde, în reprezentarea opiniei publice, profesorii din învățământul

special sunt considerați, cel puțin din punctul de vedere al statutului, ca fiind inferiori celor din învățământul de masă, iar unii profesori din școlile obișnuite adepți ai modelului școlii elitiste, nu au puterea, curajul sau bun

a-credință de a recunoaște că și o parte dintre copiii cu deficiențe pot fi la fel de buni ca semenii lor.

Pentru rezolvarea acestei probleme, există alternativa înființării unor centre de zi sau centre de recuperare pentru copiii deficienți (prin reorganizarea școlilor speciale actuale) care să includă un număr mic de copii și în care programul de activitate să fie destinat activităților recuperatorii, compensatorii și de consolidare a cunoștințelor primite la școală, iar regimul de viață să fie unul cât mai aproape de normalitate.

- *Modelul bazat pe organizarea unei clase speciale în școala obișnuită* - acest model presupune integrarea copiilor deficienți în școli de masă unde să intre în relație cu elevii normali, facilitându-se, cu sprijinul cadrelor didactice și specialiștilor din școală, o mai bună intercunoaștere și relaționare între cele două categorii de copii. Modelul este criticat de unii specialiști care nu consideră o integrare reală constituirea unei clase speciale într-o școală obișnuită, practica demonstrând dificultatea aplicării unui program de integrare după acest model; discrepanța dintre clasele obișnuite și clasa specială se accentuează, timpul efectiv în care elevii normali și cei cu cerințe speciale relaționează direct este destul de redus (în cele mai multe cazuri acest timp se reduce la durata pauzelor dintre activitățile școlare), iar în condițiile unui colectiv școlar de acest tip se constituie cu ușurință grupuri de elevi între care apar conflicte sau atitudini ce pot accentua discriminarea față de elevii deficienți din clasa specială (adica efectul opus integrării).

- *Modelul bazat pe amenajarea în școala obișnuită a unui spațiu sau a unei săli de instruire și resurse pentru copiii deficienți, integrați individual în clase obișnuite din școala*

⁸ Vrăsmaș T. – "Învățământul integrat și/sau incluziv", Editura Aramis, București, 2001

⁹ Gherguț A., Frumos L. – "Educația incluzivă-Ghid metodologic", Editura Polirom, Iași, 2019

respectivă - în acest caz, profesorul care se ocupa cu elevii deficienți este și profesorul de sprijin care desfășoară activități cu acești copii, atât în spațiul special amenajat în școală, cât și la orele de clasă, atunci când condițiile solicită/permit acest lucru, colaborând direct cu educatorii din clasele unde sunt integrați copiii.

- *Modelul itinerant*- acest model favorizează integrarea într-o școală de masă a unui număr mic de copii cu cerințe speciale, domiciliați la mică distanță de școală (se evita astfel dezavantajul deplasărilor pe distanțe mari ale copilului) și sprijiniți de un profesor itinerant (specializat în munca la domiciliul copiilor cu un anumit tip de deficiență); ei pot astfel participa la activitățile școlii respective.

- *Modelul comun* - este relativ asemănător cu modelul precedent, cu deosebirea că în acest caz profesorul itinerant este responsabil de toți copiii cu deficiențe dintr-un anumit areal și oferă servicii de sprijinire a copilului și familiei, ajută părinții la alcătuirea programelor de învățare, urmărește evoluția școlară a copilului, colaborează cu profesorii școlii obișnuite în care este integrat copilul și intervine atunci când apar probleme de învățare sau de adaptare a copiilor la anumite cerințe școlare.

*O școală integrativă este*¹⁰ : · școala în permanentă schimbare și adaptare la nevoile copiilor; · cel mai eficient mediu de combatere a atitudinilor de discriminare; · comunitate interculturală primitoare și deschisă; · școala care-i valorizează în mod egal pe toți copiii, profesorii și părinții. Integrarea se bazează pe convingerea că adulții lucrează în comunități incluzive, alcătuite din persoane de diferite rase, religii, aspirații, cu sau fără dizabilități. Tot așa, indiferent de vârstă, copiii au nevoie să crească și să învețe în medii asemănătoare celor în care vor lucra ca adulți, iar școala este principala instituție care trebuie să răspundă acestei nevoi. Profesorul din școală integrativă va avea o serie de obiective de perfecționare și autoperfecționare profesională, cum ar fi:

- Să fie capabil să remarce punctele forte și interesele fiecărui copil și să le utilizeze pentru motivarea interioară în procesul de educație.
- Să știe să stabilească obiective ambițioase dar diferențiate, adecvate elevului respectiv, ceea ce impune evaluare diferențiată.
- Să formuleze așteptări adecvate pentru FIECARE elev, oricare ar fi capacitățile acestuia. Această abilitate a cadrului didactic permite tuturor elevilor să devină membri ai clasei și ai școlii.
- Să știe să utilizeze un stil de predare bazat mai mult pe activități decât pe intervenția de la catedră.
- Să știe să ofere zilnic condiții pentru ca fiecare elev să aiba un succes.

Competențele utile profesorului din școala integrativă sunt:

- Să realizeze că răspunde de fiecare copil din clasă.
- Să cunoască diferite strategii de instruire și să știe să le folosească eficient.
- Să lucreze în echipă cu părinții și cu alți profesioniști care se ocupa de copil.

¹⁰ Cerghit I. – ”Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii”, Editura Polirom, Iași, 2008

Să perceapă lucrul cu fiecare membru al clasei ca pe o oportunitate de perfecționare profesională și nu ca problemă pe care el sau alții o au de rezolvat.

Strategii individuale. Aceasta categorie privește mai mult posibilitățile pe care individul, luat ca entitate, le utilizează să se integreze. Orice sistem educațional trebuie să aibă în vedere să înzestreze individul cu o gamă de strategii individuale pe care acesta să le poată folosi în împrejurările diferite ale vieții sale. Pentru noi, pe baza strategiilor individuale este construită de mecanismele motivationale. Toate abilitățile, începând cu abilitățile intelectuale și terminând cu abilitățile sociale comportamentale, fac parte din strategiile individuale. Dar nu trebuie neglijat faptul că strategiile individuale sunt rezultatul unor strategii colective de integrare la care individul este supus în permanent. Ceea ce este important, este că aceste strategii individuale nu constituie mecanismele de eludare, ci forma de fluentă și creativitate cu care individul este înarmat.¹¹

Strategii colective. Aceasta strategie începe de la microgrupul familial, microgrupul de stradă, strategiile socioprofesionale, deci școlare și culturale. Fiecare dintre aceste subcategorii cunosc o mare varietate de indicatori care să le definească și fără doar și poate ca o psihologie a integrării ar trebui să stabilească întâi acești indicatori individuali și colectivi care să permită un antrenament, o dezvoltare, o educare a lor în cadrul personalității umane.

Strategii totale. Societatea ca atare cunoaște și ea o gamă variată de strategii prin care facilitează integrarea individului în societate și a valorilor în conștiința individului. Gândirea social-culturală, modelul personalității, sistemul de circulație a valorilor, instituțiile sociale etc. sunt tot atâtea strategii care deservește procesul de integrare.

Bibliografie

1. World conference on special needs education: access and quality Salamanca, Spain, 7-10 June 1994
2. Gherguț A., Frumos L. – *”Educația incluzivă-Ghid metodologic”*, Editura Polirom, Iași, 2019
3. Vrăsmaș E. – *”Introducere în educația cerințelor speciale”*, Editura Credis, București, 2004
4. Mara D. – *”Strategii didactice în educația incluzivă”*, Editura Didactică și pedagogică, București, 2009
5. Vrăsmaș T. – *”Învățământul integrat și/sau incluziv”*, Editura Aramis, București, 2001
6. Cergăhit I. – *”Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii”*, Editura Polirom, Iași, 2008
7. Ionescu M., Radu I. (coord.) – *”Didactica modernă”*, Ediția a II-a, revizuită, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2001

2001

¹¹ Ionescu M., Radu I. (coord.) – *”Didactica modernă”*, Ediția a II-a, revizuită, Editura Dacia, Cluj-Napoca,

ASPECTE PSIHOPEDAGOGICE ÎN DEZVOLTAREA LIMBAJULUI LA COPIII PREȘCOLARI

Corneanu Poliana Andreea, Profesor învățământ preșcolar, Grad didactic I - Școala Gimnazială "Alexandru Vlahuță" Iași

Încă din perioada pașoptistă, pe când Vasile Alecsandri observa că „*limba este acel tezaur prețios pe care copiii îl moștenesc de la părinți, depozitul sacru pe care generațiile trecute îl lasă și care trebuie păstrat cu atenție de cei care îl primesc*”, dezvoltarea limbii române a reprezentat o principală preocupare pentru oamenii de cultură care i-au înțeles mizele.

În primul an de viață al copilului se conturează primele mobiluri intrinseci formelor noi de activitate. Astfel, atunci când vine pe lume, copilul are în mod potențial capacitatea de a-și dezvolta limbajul, dar însușirea limbii, pe care o vorbesc cei din jur, reprezintă un proces deosebit de complex pentru copil. La nou născuți, reacțiile vocale au un caracter reflex – necondiționat, fiind legat de diferite stări organice (foame, durere, oboseală etc). În această perioadă „preverbală”, are loc perfecționarea morfologică și funcțională a aparatului fonator, pregătirea întregului sistem respirator pentru realizarea vorbirii. (Al. Roșca, A.Chircev; *Psihologia Copilului preșcolar*; Editura Didactică și Pedagogică; București, 1968; p. 78)

Treptat, după două trei săptămâni, copilul începe să fie atent la sunetele din jurul său. Una dintre formele elementare de conduită ludică se remarcă prin reacțiile de contemplare activă și rezultă din acea necesitate a copilului de orientare-investigare, de tip senzorio-motor, care oferă bună dispoziție și un tonus afectiv pozitiv.

În timp, **în primele trei luni de viață**, atenția copilului este reținută, într-o anumită măsură, selectiv de obiectele și persoanele care se află în apropierea sa. Jucăria viu colorată, aflată în mișcare, propriile manute, (care mereu îi vor deveni o jucărie la îndemână), prezența mamei, toate aceste îi provoacă bună dispoziție și îl determină să repete anumite acțiuni. Conduita ludică, în această etapă inițială a dezvoltării, rămâne în strânsă legătură cu activitatea de adaptare biologică dar și cu cea de cunoaștere.

Dupa primele 3 luni de viață, apare caracterul de intenționaliitate. Procesul de receptare senzorială presupune modificări și apare dorința de apucare a obiectelor, ceea ce pregătește, astfel, jocul de mișcare, mai exact, jocul de manipulare a obiectelor. Copilul începe să conștientizeze în felul său specific vârstei, actele de apucare, împingere cu intenționalitate, lovire, iar aceste comportamente simple ce țin de mișcare devin însoțite de un comportament afectiv completat cu acea stare de energie. (Nicolae Jurcău, Gabriela Megieșan; *Psihologie generală și a dezvoltării*; Editura U.T.Pres; Cluj-Napoca, 2001; p.52)

La 5-6 luni, copilul își descoperă degetele, mâinile, închide și deschide pumnii, le mișcă apoi prin fața ochilor. Mâinile sunt acum o „*jucărie*” accesibilă și foarte importantă, dar și un mijloc optim pentru a-și descoperi propriul său corp. În același timp, el dobândește îndemânare și siguranță în legătura sa cu obiectele și jucăriile care-i stimulează atenția, rezultând în final acel joc de manipulare a obiectelor. Un rol important în planul socializării îl ocupă combinațiile dintre aceste jocuri de vocalizare și cele de manipulare. Trebuința de comunicare se dezvoltă semnificativ atunci când micuțul se bucură de o ambianță socio-afectivă.

Dupa vârsta de 6 luni, mâinile sunt în continuare obiecte pentru joacă, dar și instrumente necesare pentru a se juca cu „*alte*” jucării, însă în această nouă etapă copilul își descoperă piciorușele. Folosindu-se de mâini, le prinde cu ușurință, le analizează, apoi le dă drumul, până

când poate să le ducă singur la gură, picioarele devenind acum o sursă de amuzament și noi satisfacții. Totodată, putem vorbi despre stocarea și prelucrarea informațiilor dobândite la un nivel superior perceptiv, doar atunci când micuțul începe să caute insistent o jucărie anume (obiectul permanent - jucărie uzuală), ceea ce indică astfel o dezvoltare a reprezentărilor. Așadar, se structurează și o serie de reprezentări motorii cu rol anticipativ în schițarea unor mișcări pregătitoare.

La 7-8 luni, copilul deprinde noi modalități de intervenție, noi acțiuni. Acesta își scoate și pune la loc suzeta, ține biberonul cu ambele mâini, aruncă și prinde „trage” unele obiecte, le întoarce, le orientează în toate direcțiile, ascultă cu atenție sunete/ conversații din jurul său, așteaptă să vadă ce se întâmplă. Toate acestea îi stârnesc amuzamentul și îi oferă satisfacție într-un joc pe care îl va repeta mereu. Adultul însă are un rol deosebit de important, deoarece acesta dirijează și conduce jocul spontan, liber, al copilului. Tot el este cel care îi oferă modele pe care copilul le imită activ sau pasiv.

La 8-9 luni, copilul bate din palme, imitându-și mama care l-a învățat această mișcare plăcută, coordonată pe care el o execută acum cu multă ușurință. Relația cu adultul se consolidează mult mai ușor și mai devreme decât jocul cu partenerii de o vârstă cu el, deoarece acesta este cel care îl acceptă, îl înțelege, îi acordă atenție, îi întreține jocul, îl antrenează.

Copilul de 9-10 luni dobândește abilități noi, devenind capabil să depășească anumite „obstacole”, cu scopul de a obține jucăria pe care o vrea. (Jean Piaget; *Construirea realului la copil*; traducere de Dan Răutu, Edit. Didactică și Pedagogică, București; 1976; p. 125)

Spre sfârșitul primului an de viață (12-14 luni), în lipsa obiectelor reale copilul reușește să reproducă o serie de acțiuni și gesturi. Exemplu: „*imitând mișcarea leagănului, copilul se balansează înainte și înapoi*”; „*își cântă "nani-nani!" se prefacă că doarme*”, etc. În felul acesta, ia naștere jocul simbolic, ce reflectă evenimente și întâmplări trăite de copil, prin experiența proprie, stocate la nivel de acțiuni și reprezentări obiectuale (ex.: *băița păpușii*).

Incepând cu vârsta de 2 ani, în comportamentul copilului se produc modificări, acesta dobândind mai multă siguranță și autonomie în tot ce înseamnă mișcare și deplasare. Se poate vorbi despre „*acel joc de finalizare a unor acțiuni*”, în care cel mic duce la final o sarcină primită de la adult sau inițiată chiar de el („*deschide ușa*”, „*pune jucăria la loc*”) dorind ca adulții să remarce ceea ce a făcut, ceea ce a vrut sau i s-a cerut. Deoarece presupun destindere, plăcere pentru a face acest lucru și nu din nevoia actului în sine aceste conduite pot fi numite „*jocuri*”.

O altă formă de joc întâlnită la această vârstă este „*dansul folosind muzică cu ritm*”, antrenantă. Copilul este încântat să facă acest lucru, deoarece dorește să atragă atenția persoanelor din jurul său, dar în special a adulților care de multe ori întâresc prin gesturi plăcerea acestuia. La 2 ani și jumătate, jucăria constituie obiectul principal al activității antepreșcolare, iar jocul este centrat în totalitate pe aceasta. Jucăriile pe care le preferă copiii la această vârstă, sunt cele care au roți, sunt mobile, funcționează cu baterii (au deci sunete și lumini), dar tot pe placul lor sunt și jocurile de construcție, cuburile de diferite culori, mingile, păpușile, marionetele, animalele de pluș etc. O plăcere deosebită o manifestă și pentru apă, nisip și pietricele.

Pe la 3 ani, copilul începe să manifeste o deschidere mai mare pentru influențele educative prin faptul că descoperă în jocul său hârtia și creionul, plastilina și chiar foarfeca. La această vârstă copiii reușesc să-și concentreze atenția mai mult timp pe o sarcină dată, acest

lucru fiind valabil și pentru joc. Susținuți de un continuu interes se joacă timp de mai multe minute același joc. (Angelica Hobjilă, *Didactica activităților de educare a limbajului*; Edit. Junimea; Iași; 2011; p. 39)

Așadar, între 1 și 3 ani se realizează trecerea de la jocul de mânuire a obiectelor sau jocul exercițiu la jocul simbolic ce presupune subiect și roluri. Jocul devine terenul posibil de manifestare al potențialului psihic ce dobândește un conținut psihologic bogat și variat.

În condițiile politicii educaționale actuale, învățământul preșcolar se constituie (încă), în primul nivel organizat, sistematic, instituționalizat, generalizat al demersului instructiv-educativ, deschis copiilor cu vârsta între 3 și 5-6 ani, reprezentând în același timp primul cadru de socializare a subiecților (cu excepția situațiilor, deocamdată incomparabil mai reduse ca număr și ca relevanță, de frecventare de către copii a anumitor instituții, înainte de împlinirea vârstei de trei ani). (Ecaterina Vrăjmaș; *Educația copilului preșcolar. Elemente de pedagogie la vârsta timpurie*; Editura Prohumanitate; București 1999; p.26)

Etapa preșcolariității – prezentată în literatura de specialitate, ca cea de-a doua copilărie– se caracterizează printr-un ansamblu de trăsături care individualizează atât vârsta ca atare, cât și fiecare subiect al educației, ritmul individual de dezvoltare constituind acum cu precădere premisa oricărui proces centrat pe copilul preșcolar. Între egocentrism și socializare, între individual și general, între autocomunicare și comunicare, între situativ și contextual, limbajul copilului preșcolar se caracterizează printr-o serie de elemente a căror cunoaștere este implicit raportată la modalitățile în care activitățile de educarea limbajului la această vârstă sunt gândite, puse în practică, evaluate, ameliorate, extinse.

Considerat „instrument esențial al adaptării sociale”, limbajul capătă valori deosebite în cazul copiilor. Jean Piaget particularizează, din această perspectivă funcțiile limbajului (raportându-se inițial la cea esențială - de comunicare a gândurilor), identificându-le pe cele specifice limbajului copiilor, concretizate în două direcții: „egocentrică” și „socializantă”. (Piaget- Inhelder, 1966; p. 51; *apud* Angelica Hobjilă; *Didactica activităților de educare a limbajului*; Editura Junimea; Iași; 2010; p. 33)

În literatura de specialitate și prin raportare la diferitele teorii asupra dezvoltării personalității umane, cu rol în punctarea anumitor aspecte care individualizează fiecare etapă, fiecare ciclu de dezvoltare, fiecare individ, vârsta preșcolară poate fi caracterizată în asocieri cu: 1.Etapa preoperațională a dezvoltării reflectată în cele două stadii: stadiul gândirii simbolice și preconceptuale (3-4 ani) și stadiul gândirii intuitive (4-7/8ani);

2.Primul stadiu al moralității preconvenționale în cadrul teoriei dezvoltării morale, până la 6 ani, când copilul apreciază corectitudinea unui comportament din perspectiva consecințelor acestuia.

3.Al treilea și al patrulea stadiu în dezvoltarea psihosocială- Stadii caracterizate prin prisma unor conflicte-tip: - conflictul inițiativă- vinovăție (între 3 și 5 ani); - conflictul sânguință-inferioritate (între 5, 6-7 ani)

4.Stadiul personalismului (3-6 ani) - marcat prin trei faze: - faza opoziției; - faza seducției; - faza imitației.

Așa cum am arătat, în această primă perioadă a copilăriei, limbajul- ca modalitate de comunicare cu toți ceilalți, se află în strânsă legătură cu activitatea practică a copilului

desfășurată la un moment dat. Vorbim astfel despre caracterul situativ al limbajului copilului mic, luând în calcul exprimarea dialogată.

Majoritatea cazurilor ce cuprind limbajul dialogat, reprezintă răspunsurile copiilor la întrebările adulților, fie întrebările micuților adresate celor mari, referitoare la dificultățile ivite în acțiunea cu obiectele cu care aceștia iau contact, fie situații care necesită satisfacerea unor trebuințe la un moment dat etc. Modul de utilizare al cuvintelor și propozițiilor de către copil la această vârstă depinde de împrejurările concrete într-o mare măsură.

În perioada preșcolară însă, are loc complicarea și totodată lărgirea raporturilor dintre copil și mediul înconjurător. Modul de a comunica dar și conținutul comunicării copilului cu cei din jurul său devine mai amplu și mai variat. De cele mai multe ori, activitatea copilului preșcolar dobândește independență și o mai bună organizare, de regulă sub influența procesului de învățământ din instituțiile preșcolare, sub îndrumarea educatoarelor.

Aceste condiții noi de viață ale preșcolarului se răsfrâng și asupra limbajului său, care în această etapă se dezvoltă și se îmbogățește considerabil. Dezvoltarea limbajului este strâns legată de evoluția gândirii copilului dar și invers, iar gândirea se poate ridica pe trepte din ce în ce mai înalte de abstractizare și generalizare, dacă se sprijină pe o corespunzătoare dezvoltare a vorbirii. (Ursula Șchiopu, Emil Verza, Psihologia copilului, Editura Trei, 2017, p.39)

Pe parcursul anilor de grădiniță, sub influența treptată a activităților de comunicare, se produce o rapidă asimilare a limbajului (sub aspect fonetic, lexical, vocabular, structură gramaticală, etc.). Totodată, își fac apariția și se dezvoltă alte funcții și forme ale limbajului, care devine treptat mai concret și tot mai încheșat. În procesul de comunicare cu cei din jur copilul prezintă ce a auzit, ori ce a văzut, ce a gândit sau ce trăit. Apare astfel *limbajul comunicare*, numit și limbaj contextual, redat sub forma povestirii monologate pe baza celor observate de copil în timpul plimbărilor, la teatrul de păpuși ș.a. În comparație cu limbajul situativ, în cazul celui contextual, nu trebuie ca ascultătorul să cunoască dinainte situația la care face referire vorbitorul, întrucât conținutul comunicării se desprinde din contextul relatat.

Cercetările au demonstrat că în timp copilul trece de la limbajul situativ (în perioada antepreșcolară), la însușirea limbajului contextual a cărui dificultate se intensifică pe măsură ce în relațiile sale cu spațiul înconjurător, copilul depășește tot mai mult de limitele experienței senzoriale, lasând la o parte influența de moment.

În cursul perioadei preșcolare, formele acestea două de limbaj coexistă, însă relațiile dintre ele se modifică: pe de o parte, limbajul contextual capătă însemnătate pe măsură ce copiii se dezvoltă, iar pe de altă parte, folosirea unei forme anume de limbaj de către același copil depinde de sarcinile stabilite și de condițiile în care se desfășoară procesul de comunicare. Pe tot parcursul preșcolarității, caracterul situativ al limbajului se accentuează în povestirile referitoare la experiența nemijlocită a micuțului. Dimpotrivă, atunci când micuții reproduc povestirile auzite de la cei mari caracterul situativ al limbajului se diminuează chiar și la copiii mai mici.

Dacă pe parcursul povestirii se utilizează poze, ilustrații, limbajul copilului capătă din nou un caracter situativ din ce în ce mai pronunțat. Datorită predominării relative a primului sistem de semnalizare, copilul este „determinat” să se folosească de materialul intuitiv.

În scopul stimulării limbajului contextual, încheșat, copilul de vârstă preșcolară (chiar și cel mic), nu trebuie lasat întotdeauna să se sprijine în expunerile sale pe perceperea nemijlocită a elementelor concrete. În unele cazuri este utilă organizarea rațională conținuturilor

povestirilor ori repovestirilor, fără a utiliza un suport intuitiv imediat. Caracterul situativ al limbajului este diminuat radical la copiii de grupă mare, atât în cadrul povestirilor independente, cât și pe teme din viața fiecăruia, cât și în cazul folosirii ilustrațiilor; în repovestiri (cu și fără poze), în timp ce caracterul contextual al limbajului lor devine bine reprezentat.

Cu timpul, din limbajul extern monologat, se constituie și se desprinde o formă specială de „limbaj pentru sine” denumit - *limbajul interior*. Acest proces care intervine o dată cu interiorizarea limbajului începe la vârsta preșcolară mijocie (aproximativ 4 ani jumătate) și se intensifică odată cu asimilarea unei funcții importante a limbajului și anume, funcția „*intelectuală*” care constă în esență în planificarea mintală și reglarea activității practice. (Elena Boca-Miron; Elvira Chichișan; *Documentar metodic pentru activitățile de educarea limbajului la preșcolari*; Ediția a II- a, revizuită; Edit. V&I Integral; București; 2002; p. 74)

Această funcție este specifică de fapt limbajul extern, care permite copilului preșcolar în măsură tot mai mare, să fixeze în cuvinte scopul acțiunilor sale, să stabilească modalități de rezolvare a problemelor, să analizeze verbal dificultățile întâmpinate în realizarea lui, cauzele acestor dificultăți și chiar să planifice acțiunile viitoare.

Către vârsta de 3 ani, utilizând o educație corectă, copilul reușește să-și însușească toate sunetele fundamentale ale limbii materne. Cu toate acestea, există numeroase cazuri în care copiii mai mari se confruntă cu deficiențe de pronunție, ceea ce dovedește că asimilarea structurii sonore a limbii nu se finalizează la sfârșitul anilor de grădiniță, ci continuă și în ciclul primar. În cursul perioadei preșcolare are loc totodată, perfecționarea limbajului sub aspect fonetic. (Angelica Hobjilă; *Didactica activităților de educare a limbajului*; Edit. Junimea; Iași; 2011; p. 122.)

Preșcolarul mic (3-4 ani) este puțin diferit de antepreșcolar. El are dificultăți de adaptare la mediul grădiniței deoarece este dependent de mamă sau de tată, dar și datorită faptului că nu înțelege prea bine ce i se spune și nu știe să se exprime clar. Principala lui formă de activitate este jocul, presărată cu câteva activități sistematice, scurte ca durată și relativ simple în conținut, care iau însă, tot forma jocului.

Manifestă preferințe pentru jocurile de manipulare a jucăriilor sau a altor obiecte. Copilul se joacă mai mult singur, iar jocul practicat este sărac, mai degrabă o repetare stereotipă a unor acțiuni. Este curios, atras de toate câte îl înconjoară, analizează, percepe ceea ce-i place, memorează relativ ușor, dar nu-și propune deliberat acest lucru, limbajul său păstrează un pronunțat caracter situativ, comunicările din timpul jocului sunt reduse, neînțelegând de cele mai multe ori, indicațiile verbale care i se dau. În acest context, cadrului didactic îi revine sarcina de a încuraja acțiunea copilului prin crearea a cât mai multe situații de joc, precum și stimularea vorbirii corecte.

Este cunoscut faptul că, pentru a forma un anumit comportament al unui copil, inclusiv cel verbal, este necesar repetarea prin exercițiu de nenumărate ori, de preferință prin jocuri-exercițiu și stimularea verbalizării în toate activitățile desfășurate de copil, dar mai ales în cele de dezvoltare personală. Activitățile de dezvoltare personală presupun scurte conversații despre igiena personală, formarea unor deprinderi de autonomie (îmbrăcat- dezbrăcat, spălarea mâinilor înainte de masă, ordonarea jucăriilor etc.), jocuri de mișcare și relaxare între activitățile mai solicitante, activități în care copilul comunică ceea ce face și relaționează cu educatoarea și colegii.

Bibliografie

1. Al.Roșca, A. Chircev; *Psihologia Copilului preșcolar*; Editura Didactică și Pedagogică; București, 1968
2. Nicolae Jurcău, Gabriela Megieșan; *Psihologie generală și a dezvoltării*; Editura U.T.Pres; Cluj-Napoca, 2001
3. Jean Piaget; *Construirea realului la copil*; traducere de Dan Răutu, Edit. Didactică și Pedagogică, București; 1976
4. Angelica Hobjilă; *Didactica activităților de educare a limbajului*; Edit. Junimea; Iași; 2011
5. Ursula Șchiopu, Emil Verza, *Psihologia copilului*, Editura Trei, 2017
6. Coord. Elena Boca-Miron; Elvira Chichișan; *Documentar metodic pentru activitățile de educarea limbajului la preșcolari*; Ediția a II-a, revizuită; Edit. V&I Integral; București; 2002

MODALITĂȚI DE REALIZARE A VALORILOR MORALE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

Prof. Dodu Irina, Școala Gimnazială „Al.I. Cuza” Ruginoasa, jud. Iași

Valorile morale sunt repere importante, care ne conturează personalitatea, care se manifestă într-o societate, aflată mereu în schimbare. Societatea traversează un moment în care este important să redescoperim ideea de toleranță, de respect, de acceptare a ceea ce este diferit. Prin educația morală se realizează formarea și dezvoltarea conștiinței și a conduitei morale echivalent cu profilul moral al elevului.

Metodele și mijloacele educației morale care pot fi aplicate cu succes sunt: explicația morală, convorbirea morală, povestirea morală, exemplul moral, exercițiul moral, analiza de caz. Toate acestea pot fi aplicate pentru elevii noștri în vederea transmiterii cunoștințelor necesare, pentru înțelegerea practicilor care fac să funcționeze un grup, o comunitate, o societate.

„Lectura literară, pune la dispoziția copilului cunoștințe despre mediul înconjurător, despre viața oamenilor și a animalelor, despre trecutul istoric al poporului, despre muncă profesioni, educație cultural-artistică și moral-religioasă. Prin textele studiate ea determină și comportamentul viitor al copilului”.

Întrebările provocate de text dezvoltă cunoașterea de sine și auto-reflexia. Pentru că acest tip de cunoaștere nu este un proces care se încheie odată cu adolescența sau tinerețea, nici lectura nu trebuie asociată doar unui ciclu școlar, ci trebuie să fie continuă. Confruntarea cu diverse evenimente sau experiențe poate scoate la iveală multiple aspecte ale personalității: „Cunoaștere de sine este un proces cognitiv, afectiv și motivațional individual, dar suportă influențe puternice de mediu”.¹²

Metodologiile specifice educației literar-artistice care vizează dezvoltarea autocunoașterii în procesul explorării textului literar ne ajută în obținerea rezultatului scontat. Stabilirea reperelor psihopedagogice pentru realizarea valorilor morale și dezvoltarea autocunoașterii elevilor prin intermediul operei literare; studierea situației practice privind

¹² Marin, M. , Opera literară ca pretext al cunoașterii de sine, Conferința internațională „Tradiții, valori și perspective în științele educației”, ediția a IV -a, Universitatea „Babeș-Bolyai”, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Catedra de Științe ale Educației, Cluj-Napoca, 2009.

formarea / dezvoltarea autocunoașterii elevului; relevarea în procesul experimentului pedagogic, a tendințelor și a particularităților de dezvoltare ale elevului precum și validarea demersului formativ în cadrul etapei de control; crearea oportunităților de a introduce tehnologii didactice specifice; formularea concluziilor generale și a recomandărilor privind dezvoltarea autocunoașterii elevului prin intermediul operei literare au fost obiectivele care au stat la baza acestei teme.

Dezvoltarea cunoașterii de sine este un demers didactic, util în proiectarea activităților didactice din perspectivă curriculară. Textul literar este un suport axiologic pentru metodele educației morale precum povestirea și explicația morală care își găsesc fundamentare în construcția personajelor literare după prototipuri specific lumii reale. Lumea ficțională oferă pe lângă valori estetice și valori morale esențiale pentru elevii claselor primare când construcția personalității elevilor se află într-o etapă a dezvoltării caracterizată de vulnerabilitate.

Autocunoașterea se consideră importantă datorită faptului că ne permite să realizăm introspecția, să proiectăm perspectivele vieții, să înțelegem trăsăturile esențiale ale propriei personalități. Încrederea de sine, dă stabilitate și se dezvoltă în copilărie iar progresul personalității se poate observa în schimbările modului în care ei gândesc și simt despre ei înșiși. La vârsta școlară lectura are un rol hotărâtor în îmbogățirea și dezvoltarea cunoștințelor elevilor, în formarea gustului pentru citit, în cultivarea și îmbogățirea limbajului prin formarea și dezvoltarea unui vocabular adecvat.

Formarea personalității școlarului mic se realizează prin integrarea elevilor în viața școlii, începând cu activitățile curriculare și terminând cu cele extracurriculare.

Astfel, în cadrul orelor de comunicare în Limba și literatură română au fost aplicate diverse metode care se folosesc pentru a caracteriza sau a prezenta un personaj.

Jocul de rol este o metodă elocventă de evaluare a lecturilor. Astfel, trebuie alese fragmente scurte, preferate de elevi pe care le-au citit pe roluri. Profesorul are datoria de a selecta fragmentele și multiplica, apoi numește elevii care interpretează rolurile în funcție de particularitățile de vârstă și individuale ale acestora.

O altă metodă este Scaunul autorului, în care după ce elevii au ca sarcină un exercițiu de redactare liberă, sunt invitați să ia loc pe un scaun care devine scaunului autorului. Ceilalți elevi le vor pune întrebări în privința scrierii. O metodă a gândirii critice este Metoda cadranelor care presupune trasarea pe mijlocul foii a două drepte perpendiculare, astfel încât să se formeze cele 4 cadrane și în care elevii vor nota informațiile solicitate. Se poate lucra individual sau cu clasa împărțită pe grupe și atunci fiecare grupă va primi câte o fișă cu cerințe diferite pentru a realiza obiectivele propuse în lecția respectivă.

O altă metodă îndrăgită de școlari este Prin fereastră, unde se desenează pe coloanal din stânga a ferestrei tot ce are în casă personajul literar, iar pe coloanal dreaptă tot ce se crede că ar vrea să aibă personajul literar în casă. Succesul școlar nu poate fi conceput fără ca elevii să dispună de capacități de comunicare. Acestea se răsfrâng pozitiv asupra întregii lor formări, influențând procesele de cunoaștere, întregul comportament al elevilor, întreaga evoluție intelectuală.

Concepția științifică asupra educației morale este subliniată de necesitatea începerii educației morale de la o vârstă cât mai timpurie. La școlar se formează cu ușurință automatismele care stau la baza deprinderilor de comportare morală, prin disciplinele școlare:

Educație civică, Dezvoltare personală, Limba și literatura română, fiind cele mai potrivite pentru începerea formării valorilor. Educația pentru dezvoltarea durabilă pune accent pe valorificarea resurselor personale, sociale și ale mediului. Realizarea educației sub acest aspect vine să echilibreze viața elevului în raport cu particularitățile dezvoltării societății moderne. Pe parcursul anilor de școală, elevul trebuie să-și formeze competența de a utiliza corect resursele de care dispune, corelând posibilitățile disponibile cu obiectivele personale și profesionale. În condițiile diversificării factorilor educaționali și a influențelor educaționale diverse și de multe ori contradictorii, școala și profesorul trebuie să devină catalizatorii unei educații de calitate.

Bibliografie

1. Marin, M. , *Opera literară ca pretext al cunoașterii de sine*, Conferința internațională „Tradiții, valori și perspective în științele educației”, ediția a IV -a, Universitatea „Babeș-Bolyai”, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Catedra de Științe ale Educației, ClujNapoca, 2009.
2. Pâslaru, VI., *Introducere în teoria educației literar-artistice*, Chișinău, Editura Museum, 2001, 312p.
3. Sislistaru N., *Dinamica și funcționalitatea dimensiunilor educației*, Chișinău, Tipografia UPS Ion Creangă, 2001, 226 p.
4. Radu, N., *Teste psihologice pentru orientarea în carieră în autocunoașterea*, Teste, Grile de corecție, Evaluări, ed. Practic, Polirom 2007.

PEDAGOGIA MONTESSORI – ALTERNATIVĂ ÎN EDUCAȚIA COPIILOR CU DIZABILITĂȚI INTELLECTUALE

*Cristina Farzikhosroushahi, profesor psihopedagog, grad didactic I, Școala Gimnazială Specială
"Constantin Păunescu Iași*

„Noi știm cum să descoperim perle în carapacele stridiilor, aur în munți și cărbune în măruntaiele pământului, dar nu suntem conștienți de existența germenilor spirituali, de nebuloasa creativă pe care copilul o ascunde în el însuși, când intră în această lume pentru a reînnoi umanitatea”. (Maria Montessori, 2006)

Maria Montessori este creatoarea unei alternative educaționale diferită de pedagogia tradițională, deoarece este o educație centrată pe copil. Folosind clasa drept laborator experimental și resurse special concepute, ea a observat că copiii învață singuri, cu plăcere, prin activități practice și auto-motivare. (<https://montessori-iasi.ro/dr-maria-montessori/>)

Pedagogia Montessori este mai mult decât un sistem de educație, este o recunoaștere a drepturilor copilului, o nouă viziune asupra educației, educația nu este făcută doar de profesor, ci este un proces natural care se dezvoltă spontan în ființa umană, care începe încă de la naștere. Educația are menirea să descopere și să pregătească forțele existente în fiecare copil pentru schimbare și să-l ajute să treacă la un alt stadiu natural de dezvoltare. În viziunea Mariei Montessori, în fiecare copil trebuie să existe „forțe psihice speciale” care să-l ajute să „absoarbă” cultura și tradițiile mediului în care trăiește, în mod spontan și fără efort. Cercetările Mariei Montessori au arătat că această capacitate de „absorbție” a mediului ambiant, manifestată în prima copilărie, este susținută de capacități naturale ale ființei umane, care îi determină pe copii să acționeze: - instinctul de mișcare – corpul și mintea acționează împreună;

instinctul de explorare a mediului ambiant; tendința de socializare, de apartenență la un grupomul este o ființă socială, nu poate trăi solitar; tendința de a comunica în vederea stabilirii de relații interumane; concentrarea atenției timp îndelungat, într-o activitate practică, senzorială, motrică sau intelectuală; tendința de repetare a aceluși activități; instinctul ordinii-însușirea unor algoritmi de lucru; instinctul muncii; capacitatea de a cunoaște, de a învăța; autocontrolul ca expresie a ordinii mintale; capacitatea de a crea ceva nou; (Montessori, M. 2006).

Observând comportamentul spontan al copiilor, Maria Montessori a constatat existența unor „perioade senzitive”, ireversibile pe parcursul dezvoltării, când se manifestă anumite capacități naturale ale omului. Acestea se referă la perioada obiectelor mici (primii 2 ani), a rafinării simțurilor (0-5 ani), a ordinii (1-3 ani), a coordonării mișcărilor (1,5-4 ani), a însușirii limbajului (0-6 ani), a comportamentelor sociale (2,5-6 ani). De aici, decurge necesitatea adaptării adecvate a mediului, astfel încât capacitatea naturală activă temporar să se dezvolte optim. După o perioadă în care copilul a absorbit inconștient informații din mediu (0-3 ani), urmează o perioadă în care informațiile se extind și se consolidează, copilul alege ce să facă și cum să facă, își fixează un scop al propriei acțiuni – este perioada „minții absorbante conștiente” (3-6 ani). Cerința copilului în această perioadă este „Ajută-mă să fac singur!”, prin care se dezvoltă capacitatea lui de a fi independent și activ. Al doilea plan în dezvoltarea copilului, specific perioadei 6-12 ani, subîmpărțit în două etape, este caracterizat de schimbări în plan fizic și de stabilitate în plan mental. A treia perioadă (12-18 ani) este marcată de schimbări profunde, atât în plan fizic, cât și în plan psihic, asemănătoare primului plan de dezvoltare. În ultimul plan de dezvoltare (18-24 ani), tânărul se consideră pe deplin dezvoltat, maturizat și nu mai suferă schimbări majore. (Maria Montessori, 2006)

Respectul, încrederea, răbdarea, iubirea oferite necondiționat de către un profesor specializat, care înțelege evoluția copilului în termeni de „tendințe umane”, „perioade senzitive”, „minte absorbantă” și existența unui mediu educativ special amenajat reprezintă condițiile pentru descoperirea capacităților și tendințelor de dezvoltare ale copilului. Lipsa de respect și de cunoaștere a acestei capacități a copilului de a se autoforma, poate conduce la impunerea unor exigențe din partea adultului, astfel încât copilul nu va mai evolua fizic, psihic, spiritual, social și se va manifesta prin comportamente deviante: agitație, acțiuni distructive, neatenție, lene, oboseală, egoism. (Maria Montessori, 1997).

Educația Montessori oferă copiilor un mediu special, cu materiale concepute științific și atrăgătoare, care stimulează interesul, stârnesc curiozitatea și oferă posibilitatea dezvoltării motrice, senzoriale, intelectuale, emoționale și volitive, a abilităților artistico-plastice. Mediul educativ creat de adult trebuie să satisfacă nevoile de dezvoltare a întregii personalități a copilului, să ofere libertatea de acțiune, să permită „controlul erorii” (copilul se va corecta singur și va învăța din propriile greșeli), să fie „limitate cantitativ” (să permită o singură acțiune, să izoleze un singur concept). Acest mediu se referă atât la spațiul clasei, cât și la cel exterior, care este amenajat pentru diferite tipuri de activități: lădiță de nisip, grădinarit, jocuri de mișcare și coordonare (Maria Montessori, 1997).

În spațiul clasei Montessori, materialele de dezvoltare sunt organizate pe arii de dezvoltare:

1. Aria pentru „viața practică” cuprinde toate materialele pentru activitățile de îngrijire, preparare a hranei, servirea mesei și exersarea unor deprinderi practice.

2. Aria pentru „dezvoltare senzorială” cuprinde materiale destinate percepției și discriminării culorilor, formelor și mărimilor.
3. Aria pentru „dezvoltarea limbajului” cuprinde materiale pentru asimilarea limbajului oral și scris.
4. Aria pentru „matematică” cuprinde materiale pentru însușirea numerației, a scrierii cifrelor, pentru asimilarea și utilizarea sistemului zecimal, pentru operațiile matematice.
5. Aria pentru „științe” cuprinde materiale pentru cunoașterea plantelor, animalelor, elementelor de geografie.
6. Aria pentru „arte” cuprinde materiale pentru cunoașterea unor aspecte din viața culturală (pictori, operele lor, compozitori și compozițiile lor), precum și materialele pentru exersarea deprinderilor plastice (decupaje, lipituri, desene, picturi) (Maria Montessori, 1997).

Un alt aspect pozitiv al educației Montessori este că promovează starea de bine a copiilor când învață sau lucrează, independența în alegerea și derularea unei activități. Nu este încurajată competiția, ci este stimulată cooperarea în realizarea proiectelor, în asimilarea cunoștințelor sau în activitățile practice. Specific educației Montessori este „lipsa recompenselor extrinseci pentru activitate, cum ar fi notele mari la teste sau bani pentru lectură, ele având un impact negativ asupra motivației de angajare a copilului într-o activitate” (dr. Monica Cuciureanu (coord.), 2011).

Maria Montessori susține că recompensele materiale mai degrabă întrerup perioadele de concentrare a copilului în activitate, motivarea copilului trebuie să fie intrinsecă, să provină din bucuria copilului de a reuși să ducă la bun sfârșit activitatea. Exersarea independenței în alegerea activităților face posibil autocontrolul și autodisCIPLINA. Copiii lucrează liber, singuri sau în grupuri mici, respectă regulile, se autocontrolează în activitate. Regulile pe care le respectă fiecare copil se referă la: respect pentru celălalt și întraajutorare, grija față de mediul de învățare și materialele didactice, păstrarea ordinii, participarea la acțiuni în folosul grupului (să pregătească mâncarea, să aranjeze masa, să facă curățenie, să ude florile, etc). În sinteză, pedagogia Montessori are la bază următoarele 7 principii:

1. Libertatea alegerii – copilul își alege singur activitățile în funcție de tendințele umane înnăscute;
2. Mediu fizic pregătit – în funcție de fiecare etapă de dezvoltare;
3. Materiale Montessori – atractive, răspund unei nevoi a copilului, permit controlul erorii; 4. Grupuri de vârstă mixte: 0-6 ani, 6-12 ani, 12-18 ani, 18-24 ani – pentru a da posibilitatea copiilor să învețe unul de la celălalt;
5. Cadre didactice specializate care înțeleg copilul în termeni de „tendințe umane”, „minte absorbantă”, „perioade senzitive”;
6. Copilul este participant activ la propria formare;
7. Promovarea colaborării între copii și nu a competiției;

Pentru a demonstra impactul pe care-l determină pedagogia Montessori asupra evoluției copiilor, s-au realizat mai multe studii. Un studiu comparativ educația tradițională-educația Montessori, realizat în S.U.A., a evidențiat următoarele caracteristici ale pedagogiei Montessori: „- motivația intrinsecă; experiențe pozitive de învățare: interesul și concentrarea atenției; relații reciproce cu profesorii, cooperare cu colegii, participare activă, responsabilă în contextul școlii.” (dr. Monica Cuciureanu (coord.), 2011).

În România, în ultimii ani, pedagogia Montessori a fost promovată ca alternativă educațională la nivelul învățământului preșcolar și primar urmărind atât acreditarea grădinițelor/școlilor Montessori, cât și perfecționarea cadrelor didactice, cercetarea modului de aplicare a metodei și a efectelor acesteia asupra dezvoltării personalității copilului (dr. Monica Cuciureanu (coord.), 2011).

În *concluzie*, Pedagogia Montessori reprezintă o provocare pentru cadrele didactice în sistemul actual de învățământ oferind soluții pentru educarea copiilor în funcție de potențialul lor aptitudinal, în vederea integrării educaționale și socio-culturale.

Intervenția terapeutică pentru copiii cu dizabilități intelectuale, derulată în cabinetul de terapii specifice, are ca obiectiv principal stabilirea unui nivel optim de funcționare cognitivă, socioemoțională și a comportamentelor adaptative, în raport cu potențialul psihoindividual și gradul dizabilității intelectuale (ușoară, moderată, gravă, severă, profundă și/sau asociată). Copiii cu dizabilități intelectuale au un grad ridicat de dependență față de adult. De aceea, se impune creșterea gradului de autonomie personală a acestora prin învățarea independentă, asistată de adult, formarea unor concepții proprii despre realitatea înconjurătoare, verbalizarea opiniilor proprii, luarea propriilor decizii.

Adaptarea și aplicarea principiilor Montessori în procesul terapeutic-recuperator al copilului cu dizabilități intelectuale are efecte pozitive pe toate domeniile de dezvoltare (fizic, psihomotor, comunicare, cognitiv, emoțional): - dezvoltarea deprinderilor de autonomie personală și abilităților sociale; - dezvoltarea deprinderilor de autocontrol și autodisciplină; - dezvoltarea unei atitudini pozitive față de învățare și față de școală; - dezvoltarea încrederii în sine și a perseverenței; - stabilizarea atenției; - însușirea unor comportamente dezirabile social (acceptarea celorlalți, să vorbească politicos, să acorde ajutor, să aibă grijă unul față de celălalt);

Bibliografie

1. Maria Montessori (trad.nota, trad, ed. Marcel Căpraru), *Mintea absorbantă*, Editura A.P.A, Drobeta Turnu Severin, 2006
2. Maria Montessori, *Descoperirea copilului*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977
3. Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului. Institutul de Științe ale Educației (dr. Monica Cuciureanu (coord.)), *Punți de trecere între învățământul tradițional și cel bazat pe modele pedagogice alternative în sistemul românesc de învățământ*, București, 2011
4. <https://montessori-iasi.ro/dr-maria-montessori/>

SNAGIT – APLICAȚIE PENTRU REALIZARE DE CONȚINUT EDUCAȚIONAL

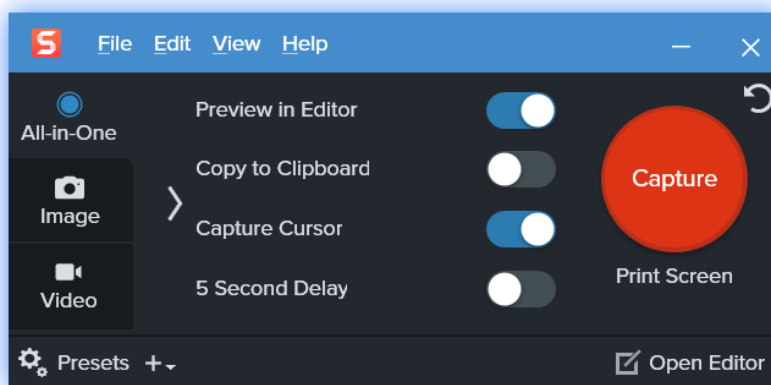
Prof. Alin Gavril, Profesor de limba engleză, Grad I, Școala Gimnazială „Alexandru cel

Bun” Iași

Snagit¹³ este o aplicație populară de captură de ecran și editare de imagini, dezvoltată de compania TechSmith. Disponibilă pentru Windows și Mac, Snagit este utilizată de milioane de utilizatori la nivel global pentru a captura și edita imagini și videoclipuri. Aplicația este ușor de utilizat și oferă o gamă largă de instrumente de captură de ecran, inclusiv captura întregului ecran, a unei ferestre sau a unei părți specifice a ecranului. Utilizatorii pot, de asemenea, să captureze imagini de pe paginile web sau să utilizeze opțiunea de captură în timp real pentru a crea videoclipuri ale acțiunilor lor de pe ecran.

Odată ce imaginea sau videoclipul este capturat, Snagit oferă o serie de instrumente de editare, inclusiv posibilitatea de a tăia, redimensiona, adăuga text și forme, sau a aplica efecte și filtre. Utilizatorii pot, de asemenea, să adauge săgeți, linii și alte elemente grafice pentru a evidenția anumite aspecte ale imaginii.

Snagit oferă, de asemenea, o serie de opțiuni de partajare, inclusiv posibilitatea de a salva imaginea sau videoclipul într-un fișier, de a o trimite prin e-mail sau de a o încărca direct pe site-uri de partajare a fișierelor, cum ar fi Dropbox sau Google Drive.



O altă caracteristică interesantă a Snagit este posibilitatea de a crea scurtături personalizate de tastatură pentru a accelera fluxul de lucru și a economisi timp. Utilizatorii pot atribui o combinație de taste pentru a efectua rapid anumite acțiuni, cum ar fi capturarea unei imagini sau salvarea unui fișier.

Snagit este o aplicație versatilă și utilă pentru o gamă largă de utilizatori, inclusiv profesioniști din domeniul marketingului, designeri grafici și dezvoltatori de software. Aceasta poate fi utilizată pentru a crea capturi de ecran și videoclipuri pentru prezentări, documentații și manuale de utilizare.

¹³ <https://www.techsmith.com/screen-capture.html> - link valid la 24.03.2023



SnagIT poate fi o unealtă excelentă pentru crearea de conținut educațional. Aplicația permite utilizatorilor să captureze imagini și videoclipuri de pe ecranul lor, să le editeze și să le împartă cu alții. Iată câteva modalități în care SnagIT poate fi utilizat pentru crearea de conținut educațional:

1. Capturarea de imagini și videoclipuri pentru tutoriale: SnagIT poate fi utilizat pentru a captura imagini și videoclipuri ale diferitelor proceduri sau procese și poate fi editat pentru a crea tutoriale detaliate. Acestea pot fi apoi împărtășite cu elevii sau colegii pentru a-i ajuta să învețe sau să rezolve probleme.
2. Crearea de imagini și grafice pentru prezentări: SnagIT poate fi utilizat pentru a crea imagini și grafice personalizate pentru prezentările educative, cum ar fi diagrame, grafice, hărți și alte imagini. Acest lucru poate ajuta la ilustrarea și explicarea informațiilor complexe și poate îmbunătăți înțelegerea materialului de către elevi.
3. Capturarea și editarea de imagini pentru materiale de învățare online: SnagIT poate fi utilizat pentru a captura și edita imagini pentru materialele de învățare online, cum ar fi prezentări, module de învățare sau cursuri online. Aceste imagini pot fi folosite pentru a ilustra și explica informațiile, sau pentru a crea activități interactive.
4. Crearea de manuale de utilizare: SnagIT poate fi utilizat pentru a captura și edita imagini pentru crearea de manuale de utilizare. Acestea pot fi utilizate pentru a instrui elevii sau colegii cu privire la utilizarea unor aplicații sau platforme online.
5. Crearea de videoclipuri: SnagIT permite utilizatorilor să captureze și videoclipuri ale ecranului lor, precum și sunet. Aceste videoclipuri pot fi editate și utilizate pentru a crea tutoriale video sau prezentări educative.

Prin capturarea și editarea imaginilor și videoclipurilor, SnagIT poate ajuta la crearea de materiale educative de calitate și la îmbunătățirea procesului de învățare.

În concluzie, SnagIT este o aplicație puternică și versatilă pentru capturarea și editarea de imagini și videoclipuri. Aceasta oferă o gamă largă de instrumente de captură de ecran și de editare, precum și opțiuni de partajare și personalizare a tastelor de scurtătură. SnagIT este o alegere excelentă pentru utilizatorii care caută o soluție eficientă și ușor de utilizat pentru capturarea și editarea de imagini și videoclipuri. Utilizatorii pot încerca versiunea gratuită înainte de a decide dacă doresc să achiziționeze versiunea completă.

CÂND PUTEM CONSIDERA CĂ ESTE VALORIFICAT POTENȚIALUL CREATIV AL COPILULUI?

Marcu Daniela, profesor învățământ preșcolar gradul didactic I, Școala Gimnazială „Dimitrie A.Sturdza”, Grădinița cu program prelungit nr.2 Iași

Printr-o definiție mai generală creativitatea după P.Popescu-Neveanu „presupune predispoziția generală a personalității spre nou, o anumită organizare a proceselor psihice în sistemul de personalitate” (Roco M,2004), iar astăzi este acceptată ideea că într-o formă latentă aceasta s-ar regăsi în fiecare individ. Stimularea și dezvoltarea potențialului creativ în procesul instructiv-educativ din grădiniță sunt urmărite atât prin conținuturi, cât și prin obiectivele educative urmărite. Activarea creativității o găsim în toate domeniile de activitate, iar copiii își manifestă permanent mirarea și surpriza. Nefiind influențați de rutina zilnică, ei încearcă întotdeauna să surprindă ineditul lumii. Disponibilitățile psihice și cognitive ale copilului sunt numeroase, iar pentru stimularea creativității și educarea ei sunt necesare dezvoltarea competențelor lingvistice, curiozitatea, interesul pentru cunoaștere, dobândirea unor abilități dar și crearea unui cadru competitiv pentru implicarea copiilor în echipă sau la nivel de colectiv.

Educația poate influența potențialul creativ al copiilor nu numai prin strategiile folosite sau crearea cadrului stimulator ci și prin propria atitudine creativă. Studiile realizate de-a lungul timpului indică faptul că odată cu înaintarea în vârstă, creativitatea scade, aceasta fiind mult mai pregnantă la vârste mici. Cultivarea creativității ar trebui să se dezvolte la toate nivelurile și programele educative, cu atât mai mult că marile companii din ziua de azi caută tot mai multe persoane creative care să aducă pe lângă munca prestată necesară postului și un plus de originalitate.

Preșcolarii creativi se diferențiază de obicei de restul grupului prin idei și soluții originale. Aceștia observă conexiuni pe care alții nu le văd și au o capacitate deosebită de a inventa povești, iar noi, drept educatori trebuie să furnizăm mereu materiale inedite în toate centrele de activitate, să respectăm personalitatea fiecăruia, iar temele alese să fie de actualitate pentru a le menține trează curiozitatea. Copiii sunt diferiți, iar ca atare nici performanțele lor nu vor fi aceleași în toate domeniile. Este esențial să respectăm fiecare copil și să-i susținem ritmul propriu ținând cont de nevoile, dorințele și emoțiile lor. Dacă fac ceva mai bine decât ceilalți nu înseamnă neapărat că sunt creativi, creativitatea se dezvoltă zilnic prin gândire, explorare și imaginație și poate avea forme diferite în funcție de fiecare copil.

Creativitatea constituie una dintre cele mai importante valori umane, sociale și educaționale, dar de multe ori o confundăm cu îndemânarea, talentul sau inteligența. Este important de subliniat faptul că, în practica învățământului preșcolar, apare frecvent problematica potențialului creativ al copilului care se manifestă și se dezvoltă într-un mediu prin excelență, ludic. Pornind de la premisa conform căreia fiecare copil dispune de un anumit potențial creativ, putem afirma că adulții implicați în creșterea și educația lor, părinți și educatori, sunt responsabili de valorificarea acestei capacități.

În acest proces, mediul joacă un rol important, deoarece el poate favoriza, încă din cea mai fragedă copilărie, dezvoltarea creativității. Vigotski (1971) preciza că, „În joc, un copil se comportă totdeauna dincolo de vârsta sa medie, dincolo de comportamentul său cotidian, în joc este ca și cum ar fi puțin mai înalt decât el însuși” [9, p.256-258].

La vârsta preșcolară este pregnantă manifestarea potențialului creativ prin desen și pictură, activități care au funcții importante în viața copilului preșcolar, întrucât acesta reflectă realitatea într-o formă specifică și selectivă. Receptivitatea și curiozitatea copilului, bogăția imaginației, tendința sa spontană către nou, pasiunea pentru fabulație, dorința lui de a realiza ceva constructiv și creativ pot fi „alimentate” puse adecvat în valoare, prin solicitări și antrenamente corespunzătoare, care astfel pot oferi multiple elemente pozitive în stimularea și cultivarea potențialului creativ specific vârstei preșcolare. Potențialul creativ trebuie însă cultivat constant, așa încât copilul să își consolideze această calitate. Familia și educația au un rol important în acest context.

Educatorii trebuie să încerce să se adapteze la ideile copiilor fără a încerca să structureze perspectivele acestora dacă acestea nu se potrivesc cu cele ale adulților și să-i încurajeze să experimenteze nu neapărat pentru a deveni un geniu, cât pentru experiență. De cele mai multe ori copilul, prin creație, își exprimă trăirile, sentimentele, trebuințele. Un copil creativ este un copil dornic de cunoaștere, un copil care vede dincolo de coala colorată, acuarele și dincolo de imaginea de pe o carte sau un jeton. Este bine știut faptul că jocul este cea mai sigură cale de acces la sufletul copilului, ocupând o poziție privilegiată la această vârstă, ceea ce i-a inspirat lui A. Binet următoarea reflexie: „Copilul este în mod esențial cineva care se joacă”.

Creativitatea este omniprezentă la vârsta preșcolară și oferă multe oportunități de exprimare pentru copil. Conduita creativă ludică este o premisă pentru viitorul comportament creativ care se va materializa în produse noi, originale, cu valoare socială. Deși este mai simplu, alături de jocul imitativ, jocul de mânuire a obiectelor asigură o dezvoltare treptată, deoarece copilul combină diferite mișcări și descoperă multiple utilizări ale obiectelor. Jocul de construcție imită și reproduce modele de acțiune implicate în situații de viață, întâlnite în lumea adulților și a obiectelor; le reproduce însă, prin simplificare, nu numai din cauza percepției și a gândirii sincretice, care nu-i permit sesizarea relației dintre elemente și unitate, ci datorate nivelului relativ deficitar al deprinderilor motrice și practice.

Copilul trăiește empatic personajul pe care îl joacă. Un joc sau exercitiu poate fi din forme geometrice, precum „Găsește toate posibilitățile”, joc prin care copilul desenează cât mai multe figuri pornind de la o formă geometrică dată, cerc, pătrat sau triunghi. Cei care desenează cele mai multe figuri au un grad de originalitate mai ridicat și se consideră ca fiind foarte creativi. Imaginile create pornind de la un cerc sunt de obicei cele mai ușor de observat în mediul ambient al copilului: un soare, minge, floare. Interpretând ca originalitate în ceea ce privește crearea figurilor având la bază un cerc, am remarcat un cap, o roată de mașină, un balon sau zmeu.

Expresivitatea și creativitatea se exprimă și în comunicare. Expresivitatea are mai multe aspecte: artistică, gestică, verbală, emoțională, motorie. Un factor important este cel verbal. Un joc oral în domeniul “limbă și comunicare” ar putea fi „Imposibilități” de genul „Zboară, zboară... casa, masa, trenul”. Pe lângă faptul că îi antrenează să gândească liberi este și deosebit de amuzant, fiecare copil încearcă să fie cât mai creativ, dar totodată să stârnească și râsul celorlalți. „Privește norii” e un joc ce le dezvoltă imaginația și creativitatea, iar faptul că se desfășoară în aer liber le face mare plăcere copiilor. Sarcina jocului este de a găsi cele mai ciudate forme ale norilor și vom observa că unele denumiri chiar vor fi „ciudate,, dar nu e bine să intervenim niciodată sau să le sugerăm ce să gândească.

În Curriculumul pentru învățământul preșcolar în contextul în care încă de la naștere începe formarea și dezvoltarea competențelor de mai târziu ale viitorului adult, în acest stadiu(preșcolar), urmărim unele dimensiuni ale domeniilor de dezvoltare precum „curiozitate, interes și inițiativă în învățare/ activare și manifestare a potențialului creativ” ce se vor finaliza cu următoarele comportamente: 1) manifestă curiozitate și interes pentru experimentarea și învățarea în situații noi; 2) inițiază activități de învățare și interacțiuni cu copiii sau cu adulții din mediul apropiat manifestă creativitate în activități diverse; 3) demonstrează creativitate prin activități artistico-plastice, muzicale și practice, în conversații și povestiri creative” .

Mijloacele de realizare sunt jocul cu toate valențele și sub toate formele sale (liber, dirijat, inițiat de copii, sau inițiat de cadrul didactic, jocul didactic, logic, de perspicacitate, de creativitate, muzical, de mișcare etc.), povestirea, exercițiile cu material individual, experimentele, construcțiile, lectura după imagini, observarea, convorbirea, povestirile create de copii, memorizările, precum și alte mijloace, specifice didacticii, în funcție de nevoile educaționale ale copiilor preșcolari. Lectura, muzica, desenul, pictura sau scrierea creativă se numără printre activitățile care stimulează cel mai bine dezvoltarea acestor abilități în rândul preșcolarilor.

Plastilina, culorile, lutul, cuburile, pietrele, bețele și multe altele în mâinile copiilor sunt adevărate instrumente de dezvoltare a creativității, iar dacă îi mai implicăm și în activități de adulți pe care ei le adoră, i-am câștigat definitiv deoarece copiii devin mai autonomi, au încredere în forțele proprii și sunt mai spontani. Stimularea creativității nu este un scop în sine, ci unica alternativă pedagogică pentru a pregăti copilul să anticipeze viitoarele probleme, să participe alături de ceilalți în rezolvarea lor.

Vârsta preșcolară este și perioada în care imaginația este una foarte bogată datorită capacității de achiziționare rapidă ,este factor esențial al dezvoltării psihosociale. Preșcolăritatea este apreciată tot mai mult ca vârsta celor mai profunde experiențe educaționale din viața unei persoane. Importantă pentru creativitate este interacțiunea dintre persoană, proces, produs și mediu. Aceasta înseamnă că orice program de educare a creativității preșcolarilor va avea în vedere interacțiunea copilului cu mediul și rezolvarea problemelor ivite în viața de zi cu zi. În Prin tot ceea ce facem, noi, cei puși să modelăm personalități de la cea mai fragedă vârstă, vom canaliza tot potențialul creativ al copiilor spre treptele superioare ale cunoașterii, făcând mult mai facilă creativitatea și dezvoltându-le imaginația.

Grădinița susține creșterea fizică, emoțională și intelectuală a copilului și deschide calea pentru o tranziție de succes în ciclul de învățământ următor. Dar nu în ultimul rând, grădinița este locul unde copilul trebuie încurajat să scoată la lumină toate resursele imaginative și creative.

Bibliografie

- Bontaș, I., *Tratat de pedagogie*, Editura Bic All București, 2007
1. Silvia Breban, Elena Gongea, Georgeta Ruiu, Mihaela Fulga, *Metode interactive de grup*, Editura ARVES
 2. Cristea, A., *Creativitatea în procesul de învățământ*, Revista de Pedagogie, 1992
 3. Curriculum pentru învățământul preșcolar (3-6/7 ani)
 4. Dănescu, E., *Stimularea creativității la vârstă preșcolară*, Editura Paralela 45, Pitești- 2009
 5. Elena Rafailă, *Educarea creativității la vârstă preșcolară*, Editura Aramis, 2008
- INTEGRAREA RESURSELOR EDUCAȚIONALE DIGITALE ÎN ACTIVITĂȚILE**

DE ÎNVĂȚARE PENTRU ELEVII CU CES

Mihaela Moșoi, Profesor itinerant/de sprijin, Școala Gimnazială Specială „Constantin Păunescu” Iași

Mihaela Petrescu, Profesor itinerant/de sprijin, Școala Gimnazială Specială „Constantin Păunescu” Iași

Integrarea resurselor educaționale digitale în activitatea didactică oferă oportunitatea de a crea materiale diverse și de a colabora în realizarea acestora, pentru a aduce informații prețioase și actualizate, la care oricine, elevi sau profesori, indiferent de locul în care se află, poate avea acces.

Resursele educaționale digitale pot fi ajustate în funcție de nivelul de studiu al elevilor, al preferințelor acestora, dar și a altor criterii, care ajută la atingerea obiectivelor și rezultatelor educaționale dorite. De asemenea, prin accesul lor liber, acestea ajută la stimularea creativității și inovației, contribuind la o educație accesibilă și de calitate. În plan concret, RED oferă posibilitatea de a realiza materiale precum chestionare, teme, jocuri, teste, remixarea și readaptarea acestora. Aceste materiale pot fi distribuite și accesate gratuit de pe orice dispozitiv (calculator, tabletă, telefon). Resursele educaționale digitale sporesc creativitatea și inovația și fac educația mult mai accesibilă pentru oricine, indiferent de vârstă, așezare pe glob sau posibilități financiare.

Utilizarea RED în activitățile de predare, învățare și evaluare contribuie la îmbunătățirea actului educațional prin abordarea colaborativă, diversificarea conținutului propus, creșterea motivației elevilor pentru învățare.

Beneficiile utilizării RED de către elevi ar putea fi sintetizate astfel:

- Creează spațiul pentru elevi să lucreze în echipă, să-și exprime creativitatea, să-și antreneze gândirea critică în rezolvarea de probleme și în luarea deciziilor
- Facilitează crearea unei relații mai apropiate și profunde între profesori și elevi
- Ajută elevii să facă legătura mai ușor între teorie și experiența lor de viață
- Permit învățarea personalizată (diferențierea), pentru că, în contextele generate, elevul trăiește o experiență personală pe care o validează și valorifică
- Creează un mediu de siguranță pentru elevi să învețe, să exploreze
- Cresc motivația elevilor pentru învățare și în afara orelor de la clasă
- Nu necesită o cantitate mare de resurse

Pentru a ilustra oportunitatea integrării resurselor educaționale digitale în proiectarea didactică vom prezenta în această lucrare o activitate de învățare cu suport digital pentru elevii cu CES.

Proiectarea unei activități de învățare cu suport digital

Clasa: a III-a (elevi cu cerințe educaționale speciale)

Disciplina: Limba și literatura română

Tema: Cuvinte cu înțeles opus și cuvinte cu înțeles asemănător **Timp**

alocat: 50 minute

Competența generală vizată: 1. Receptarea de mesaje orale în diverse contexte de comunicare

Competența specifică vizată: 1.2. Deducerea sensului unui cuvânt prin raportare la mesajul audiat în contexte de comunicare familiare

Valoarea pentru învățare: prin intermediul acestei activități elevii își îmbogățesc vocabularul, descoperă alte sensuri ale cuvintelor, precum și perechi de cuvinte opuse; de

asemenea, sunt valorizate experiențele de interacțiune care pun bazele comunicării eficiente și ale socializării.

Maniera de lucru:

Profesorul comunică elevilor subiectul activității: „Cuvinte cu înțeles asemănător și cuvinte cu înțeles opus”. Zâna Primăvară le propune jocul ”Cine știe răspunde!”. Elevii sunt invitați să vizioneze povestea ”Fata babei și fata moșneagului” pe Youtube (<https://youtu.be/geeV8BvS0XY>). După vizionare, profesorul propune elevilor să urmărească același videoclip realizat cu Edpuzzle (<https://edpuzzle.com/media/63de635838b28d40ec01b86b>) și să răspundă la întrebări.

Profesorul explică elevilor că perechile de cuvinte: *frumoasă-urâtă*, *bună-rea*, *leneșăharnică*, se numesc cuvinte cu înțeles opus deoarece au formă diferită și înțeles diferit. Apoi li se propune să citească un text dat și să înlocuiască cuvintele subliniate cu altele cu înțeles opus. Elevii trebuie să realizeze perechi de cuvinte cu înțeles opus (în Nearpod).

Activitatea continuă cu o scrisoare-surpriză din partea Zânei Primăvară, iar elevii au ca sarcină înlocuirea cuvintelor subliniate cu altele cu înțeles asemănător.

Profesorul explică elevilor că perechile de cuvinte: *cană-ceașcă*, *geam-fereastră*, *copacii-pomii*, *elevii-școlarii* au formă diferită dar înțeles asemănător și, de aceea, se numesc cuvinte cu înțeles asemănător.

Elevii lucrează această parte a activității în Nearpod:

(https://app.nearpod.com/?pin=FE7EB8A36F6FE6C8CA73A7E026D73154-1&oc=usercreated&utm_source=link).

Pentru **fixarea cunoștințelor** elevii primesc fișe de lucru ce conțin cele două definiții și texte având următoarele sarcini: citirea textelor; înlocuirea cuvintelor subliniate cu altele cu înțeles asemănător sau opus. **Fișa nr. 1**

Definiție: *Cuvintele cu înțeles opus (antonime)* sunt cuvinte cu formă diferită și înțeles diferit.

Înlocuiți cuvintele subliniate cu altele cu înțeles opus:

„Fata babei era urâtă, leneșă, țâfnoasă, și rea la inimă, dar pentru că era fata mamei se alinta cum s-alintă cioara-n laț, lăsând tot greul pe fata moșneagului.”

Fata moșneagului era _____ .

Muntele din zare

Dacă nu e mic, e _____ .

Ursul greu la pas

Dacă nu e slab, e _____ . Mierea

care curge

Dacă nu-i amară-i _____ .

Gheața ce se trece

Dacă nu e caldă-i _____ .

Fișa nr. 2

Definiție: *Cuvintele cu înțeles asemănător (sinonime)* sunt cuvinte cu formă diferită și același înțeles.

Înlocuiți cuvintele subliniate cu altele cu înțeles asemănător:

„Eu și Alin am plecat în pădure. Mama ne-a sfătuit să fim atenți. Noi am ajuns într-o poieniță, unde am cules flori. Ele aveau petalele viu colorate. La întoarcere am zărit o veveriță.
- Ai văzut-o? i-am zis lui Alin.

- Ce coadă stufoasă are veverița!” **Evaluare:**

Pentru evaluarea rezultatelor învățării profesorul propune elevilor două jocuri didactice realizate în Wordwall: identificarea perechilor de cuvinte cu înțeles opus (<https://wordwall.net/resource/52894652>) și alegerea cuvintelor cu înțeles asemănător (<https://wordwall.net/resource/52895150>). Fiecare elev va avea un scor și se va realiza un clasament.

În cadrul acestei activități am prezentat câteva sarcini ce pot avea conținut digital, dar posibilitățile sunt numeroase. Astfel, dintre sarcinile de învățare ce pot fi preluate de tehnologiile digitale sau resursele educaționale digitale putem menționa:

- prezentarea interactivă și interdisciplinară a conținuturilor;
- exersarea unor abilități;
- consolidare, prin repetiție;
- simularea unor fenomene, procese, acțiuni reale;
- furnizarea de modele cognitive și acționale;
- stimularea motivației, curiozității și interesului; ➤ feedback imediat;
- testarea cunoștințelor, urmărirea progresului;
- dezvoltarea unor capacități sau aptitudini prin activități ludice; ➤ aprofundare.

Utilizarea resurselor educaționale digitale prezintă o serie de avantaje atât pentru profesori, cât și pentru elevi. Pentru profesori:

- acces rapid și gratuit la o multitudine de resurse;
- îmbunătățirea activității de predare-învățare-evaluare prin implicarea activă a elevilor;
- posibilitatea adaptării resurselor digitale la nivelul elevilor (anumite resurse pot fi modificate, reutilizate);
- obținerea unui feed-back rapid din partea comunității de profesori și modificarea resursei în acord cu observațiile primite;
- schimb constant de cunoștințe și informații noi în cadrul comunității profesionale. Pentru elevi:
 - posibilitatea de a beneficia de o educație de calitate, cu accent pe digital;
 - sporirea interesului elevilor față de disciplina de studiu printr-o formă nouă de prezentare a conținutului;
 - posibilitatea realizării unei autoevaluări în raport cu cerințele propuse de profesor;
 - pot utiliza diverse resurse pentru pregătirea temelor;
 - aceste resurse îi ajută pe elevi în dezvoltarea competențelor de învățare și autoevaluare.

Prin urmare, integrarea resurselor educaționale digitale în activitățile de învățare pentru elevii cu CES face ca întâlnirea dintre profesori și elevi să fie plăcută, antrenantă și satisfăcătoare de ambele părți.

Bibliografie 1. Cerghit, I., *Sisteme alternative și complementare de instruire*. În: Păun, E., Potolea, D.

(coord.) Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative, Ed. Polirom, Iași, 2002

2. Coman, S. (coord.), *Parteneriat în educația integrată a copiilor cu cerințe educative speciale*, Ed. Spiru Haret, Iași, 2001

3. Gherguț, A., *Sinteze de psihopedagogie specială*, Ed. Polirom, Iași, 2005

4. Istrate, O., *Resurse educaționale deschise*. În: Revista Profesorului. Nr. 2/ 2021. Online: <https://revistaprofesorului.ro/resurse-educationale-deschise>

5. Vrăsmaș, E. (coord.), *Toolkit Multimedia – Resursă pentru profesori*, Asociația RENINCO România, București, 2016

ROLUL PROIECTELOR DE PARTENERIAT OUTDOOR ÎN CONSOLIDAREA MEDIULUI INCLUZIV – EXEMPLE DE BUNE PRACTICI

Profesor de sprijin Nistor Laura, Școala Gimnazială Specială "Constantin Păunescu" Iași/

Școala Gimnazială "Alexandru Vlahuță" Iași

Profesor Maxim Gabriela Marcelina, Școala Gimnazială "Alexandru Vlahuță" Iași

Astăzi, conceptul de educație se extinde din ce în ce mai mult, iar diferitele forme educaționale se pot ajuta reciproc, pentru a crea un un mediu incluziv. Fie că este vorba de activități de parteneriat outdoor educațional sau nonformal, actorii implicați sunt din ce în ce mai numeroși – de la ONG-uri la școli, de la centre culturale la biserici, de la instituții publice la companii, de la teatre și muzee. Punctele de pornire pot fi diferite, însă au la bază aceeași dorință de învățare, de dezvoltare de noi abilități de adaptare la o lume aflată într-o continuă schimbare. Activitățile educaționale de parteneriat outdoor îi ajută pe elevi să se integreze mai bine în colectiv, să găsească puncte comune și modalități eficiente de interrelaționare.

Proiectul de parteneriat "Grădina poveștilor colorate" își propune valorificarea potențialului creativ prin implicarea copiilor în diferite activități, jocuri, creșterea gradului de socializare în rândul participanților și consolidarea mediului incluziv prin schimbarea paradigmei educaționale accesând modalitățile de educație outdoor

PROIECT DE ACTIVITATE

Titlul activității: *GRĂDINA POVEȘTILORE COLORATE*

Tip de activitate: **OUTDOOR**

Locul desfășurării: Grădina de relaxare, liniște și învățare din fața școlii

Perioada- iunie-iulie (activități tip- Școală de vară)

Adresabilitate: elevi clasele I- VI + elevi cu CES

Organizatori: prof. de sprijin Nistor Laura, prof. Maxim Gabriela, Prof. Cotea Simona, Prof. Amironesei Denisa Scopul activității:

Promovarea incluziunii și a abilităților de cooperare în grup prin intermediul activităților practice de reciclare creativă.

Obiective operaționale:

O1. Să se prezinte prin asocierea numelui cu un simbol;

O2. Să definească incluziunea ca fiind asociată cu înțelegerea, îngăduința, răbdarea/calmul, dragostea, prietenia, bunătatea, altruismul, iertarea, acceptarea etc.;

- O3. Să realizeze diferite activități practice în grup (împletituri, pictură, etc.)
- O4. Să relaționeze cu ceilalți coechipieri, respectând regulile date;
- O5. Să compună o poveste pe baza unor cuvinte date și a simbolurilor activității realizate;
- O6. Să citească povestea realizată în cadrul grupei;
- O7. Să lucreze în echipe mixte (elevi români și elevi italieni) pentru a descoperi prin joc zone /locuri/„comori” ale României, utilizând harta „Comorile României”; O8.

Să ofere feed-back referitor la activitatea realizată.

Metode și procedee: jocul, conversația, explicația, exercițiul, lucrul individual și/sau în echipă, lucrul cu harta; **Resurse:**

- 1. Materiale:** paleți, pietre, linguri, acuarele, pensoare, pensule, vopsea, pietre, joc, zaruri, carioci, pionii, post-it-uri, flipchart, markere, creioane colorate, foi A3 foarfece, hârtie creponată, hărți tematice cu Comorile României;
- 2. De spațiu și timp:** grădina de relaxare, liniște și învățare din fața școlii, 2 ore, spațiu de expunere (holul mare); **Umane: 20 elevi 4 profesori**

DESFĂȘURAREA ACTIVITĂȚII

1. Joc de cunoaștere: *Frunze vorbărețe*

Elevii vor primi post-it-uri sub formă de frunze pe care își vor scrie numele și denumirea unei plante pe care o consideră ei că îi reprezintă. ***Eu sunt.... și am ales planta pentru că...***

2. Icebreaker- *Floarea politeței*

Elevii vor sta în cerc și vor oferi o floare unui participant spunând un compliment: ***Îți ofer această floare pentru că ești....*** Fiecare participant va primi și va oferi complimente, creându-se o atmosferă plăcută.

La finalul jocului elevii vor identifica ce stare au avut atunci când au primit complimente, punându-se în evidență cât de important este să fim politicoși unii cu alții. Apoi se stabilesc regulile activității.

3. Anunțarea titlului și a scopului activității:

”Astăzi vom demonstra că:

- Suntem diferiți, dar egali;
- Deosebiți ca și țară, vârstă, dar prietenoși;
- Iubim natura și vom recicla în mod creativ;
- Suntem speciali și putem lucra extraordinar în echipă;
- Deci, vom fi o Echipă și vom crea GRĂDINA POVEȘTILOR COLORATE”.

4. Activități pe grupe

Elevii vor fi împărțiți în trei grupe și li se vor propune următoarele activități:

1. Grupa 1- **Viețuitoare poznașe** – elevii vor picta pe pietre diferite plante și animale;
2. Grupa 2 - **Brățările prieteniei** – elevii vor împleti din hârtie creponată- brățări în culorile celor două țări.
3. Grupa 3 - **Personaje din povești** – elevii vor desena cu carioci pe linguri de lemn diferite personaje.

După finalizarea lucrărilor fiecare grupă va scrie o poveste utilizând elementele realizate și câteva cuvinte de sprijin: PRIETENIE, JOC, TELEFON, HARTĂ, FAMILIE.

Fiecare echipă va primi creioane colorate într-o singură culoare (albastru, roșu, verde, galben) pentru a realiza un desen ilustrativ pentru povestea creată. Vor da titlu poveștii, o vor citi colegilor și vor prezenta desenul realizat.

5. Obținerea performanței: după finalizarea poveștii în echipă și a tuturor sarcinilor de lucru, elevii vor avea de lucrat, prin joc, în echipe mixte, o excursie virtuală pe o hartă tematică prin România, descoperind zone /locuri/„comori” ale României.

6. Feed-back de final

La final, elevii vor spune cum s-au simțit și vor scrie un gând/o impresie despre activitatea desfășurată pe post-it-uri petale ce vor fi lipite pe o foaie de flipchart, formând flori. Elevii își vor oferi feed-back și în cadrul echipelor, evidențiindu-se importanța incluziunii.

MENTI QUIZ - INSTRUMENT MODERN DE EVALUARE FOLOSIT LA ORA DE RELIGIE

Andrada Rusu, Profesor grad didactic I, Școala Gimnazială „Alexandru Vlahuță”, Iași

Rezumat

La ora de religie sunt folosite diferite aplicații online considerate de către elevi atractive și interactive. Printre acestea, se află și aplicația MENTIMETER pe care elevii o cunosc sub denumirea de „MENTI” și este folosită adesea sub forma „MENTI QUIZ”. Înainte de a folosi această aplicație este absolut necesar ca profesorul să-și creeze un cont și să selecteze unul dintre cele patru tipuri de planuri propuse de această aplicație, și anume: „Free”, „Basic”, „Pro” și „Enterprise”. Este bine de știut faptul că fiecare abonament propune anumite facilități care sunt utile în pregătirea orelor de curs. După ce contul a fost creat, cadrul didactic poate crea noua prezentare dându-i pentru început un titlu. Ulterior, profesorul va selecta tipul de prezentare dorit.

Aplicația MENTIMETER propune și crearea unei prezentări de tipul „quiz competition” sub forma „Select Answer” sau „Type Answer” (figura nr. 1). Precizăm de la început că vom exemplifica acest tip de conținut având un cont „free” care permite alcătuirea unui test format doar din cinci întrebări.

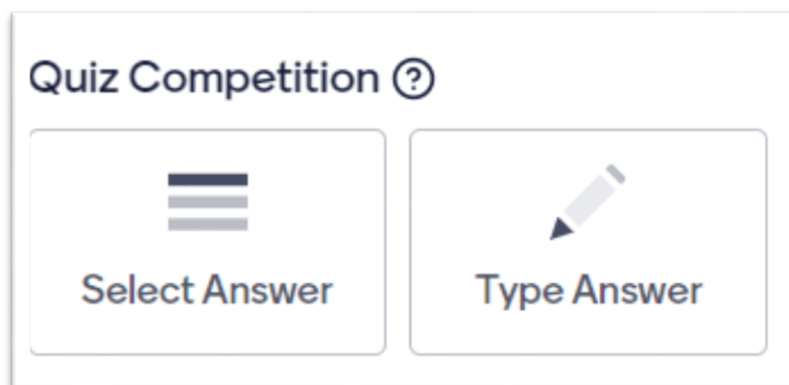


Figura nr. 1 „Quiz Competition”

Prezentarea de tipul „Quiz Competition”/„Select answer” permite realizarea unui test alcătuit din cinci întrebări formulate sub forma itemilor obiectivi cu alegere duală sau sub forma itemilor obiectivi cu alegere multiplă, așa cum reiese din figura nr. 2:

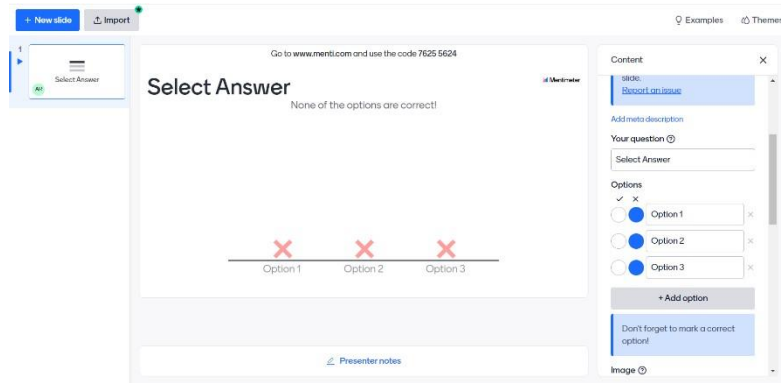


Figura nr. 2 „Select Answer”

Spre deosebire de acest tip de conținut, prezentarea „Quiz Competition”/„Type answer” propune realizarea unei evaluări alcătuite din cinci întrebări formulate doar sub forma itemilor semiobiectivi cu răspuns scurt. În acest caz, este absolut necesar ca profesorul să scrie posibilele răspunsuri ale elevilor pentru a primi punctajul atribuit itemului respectiv.

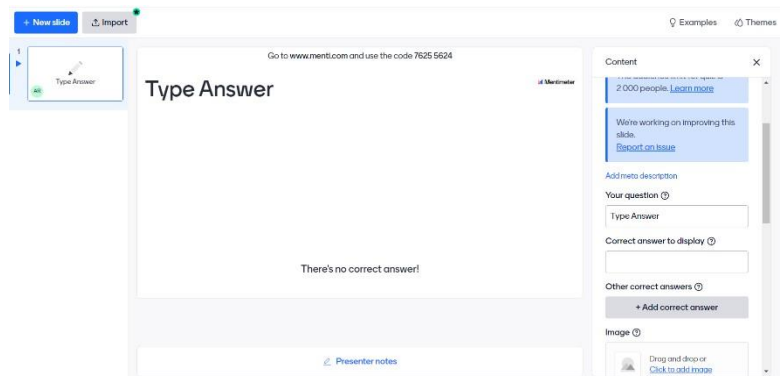


Figura nr. 3 „Type Answer”

În cadrul unui „menti quiz” pot fi folosite ambele forme, „Select Answer” și „Type Answer”, mai ales dacă se dorește o departajare obiectivă a elevilor și elaborarea unui test mai complex. Mai mult decât atât, se poate selecta o temă colorată sau se poate adăuga o imagine corespunzătoare. După ce profesorul a elaborat testul, începe prezentarea arătând clasei codul atribuit acestuia de către aplicație. Elevii accesează www.menti.com și scriu codul afișat. Ulterior, ei vor fi logați sub diferite emoticoane amuzante și interesante. Jocul va începe prin afișarea itemului atât pe ecranul laptopului clasei, cât și pe ecranul telefonului fiecărui participant, așa cum reiese din figura nr. 4:

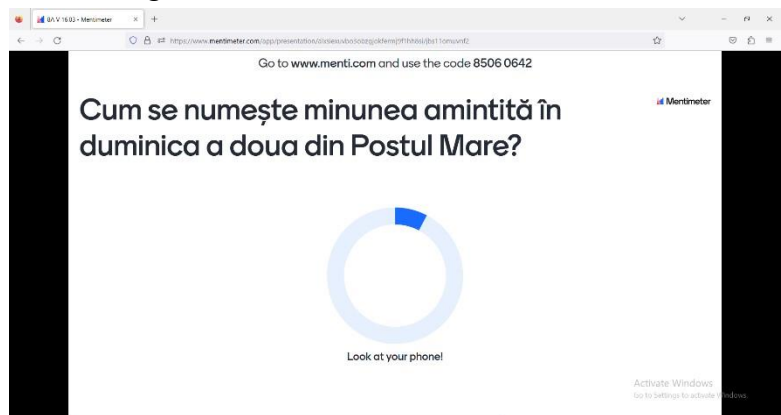


Figura nr. 4 „Exemplu”

Este bine de știut faptul că fiecărui item îi este asociat un timp de răspuns pe care elevii trebuie să îl respecte. Mai mult decât atât, ei pot lucra și în echipe de câte doi dezvoltându-se

astfel empatia și altruismul. După ce timpul a expirat sau după ce toți elevii au rezolvat itemul respectiv, pe micul ecran este afișat, pentru prima dată, un clasament al răspunsurilor oferite de către elevi, așa cum reiese din figura nr. 5. Astfel, profesorul poate observa care sunt cunoștințele neînțelese de către elevi.

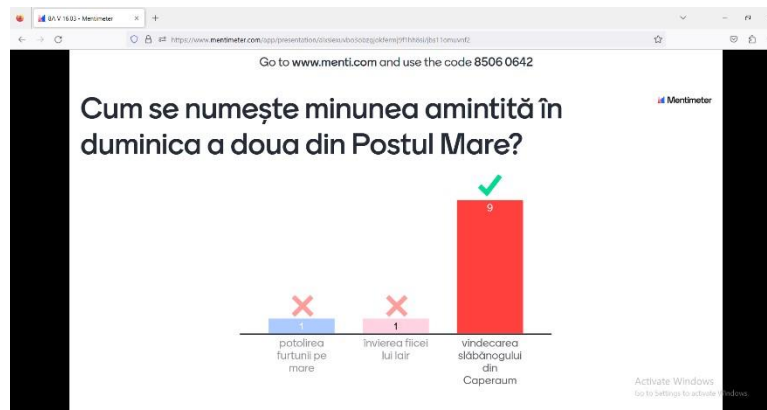


Figura nr. 5 „Primul clasament”

Ulterior, este afișat clasamentul primilor zece elevi care au răspuns corect și rapid la itemul respectiv, așa cum reiese din figura nr. 6:

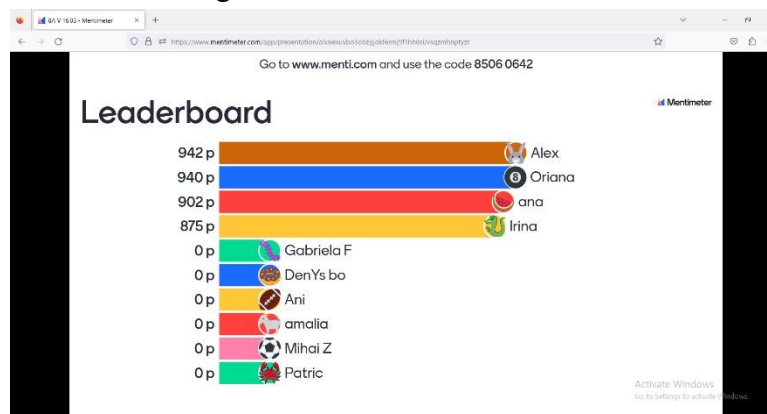


Figura nr. 6 „Al doilea clasament”

Jocul este câștigat de către elevul care a rezolvat corect și într-un interval de timp relativ scurt toți itemii, așa cum reiese din figura nr. 7. Profesorul îi poate acorda acestui elev sau primilor trei elevi din clasament nota 10 în catalog.

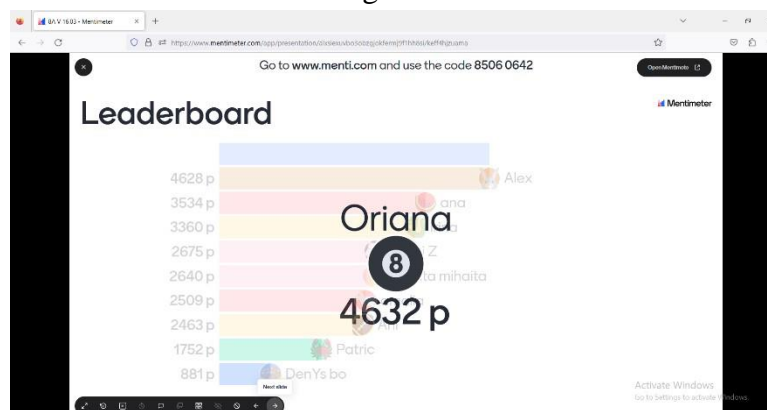


Figura nr. 7 „Clasamentul final”.

„Menti quiz” poate fi folosit fie în etapa de verificare a cunoștințelor, fie în etapa de fixare și sistematizare a cunoștințelor, și poate constitui varianta modernă, online, a metodei exploziei stelare. Elevii vor fi mult mai implicați și motivați în procesul de predare-învățare-evaluare.

Webografie:

MODELELE MATEMATICE APLICATE ÎN MANAGEMENTUL VÂNZĂRILOR

Dascălu Nicoleta-Andreea, studentă, Universitatea „Petre Andrei” Iași, Facultatea de Economie, Specializarea “Marketing”, Anul III
prof. univ. dr. Cristina Maria Stoica, Universitatea „Petre Andrei” din Iași, Facultatea de Psihologie, Științele Educației și Asistență Socială

Managementul vânzărilor reprezintă o abordare sistematică a coordonării și supravegherii activităților de vânzări într-o organizație. Acesta implică dezvoltarea și punerea în aplicare a strategiilor, proceselor și tacticilor care vizează optimizarea performanțelor de vânzare și stimularea creșterii veniturilor. În acest context, managementul vânzărilor cuprinde o serie de activități, inclusiv analiza pieței, stabilirea obiectivelor, alocarea resurselor, formarea și dezvoltarea forței de vânzări, gestionarea relațiilor cu clienții și evaluarea performanțelor. Totodată, reprezintă un domeniu complex și dinamic, care necesită o înțelegere aprofundată a tendințelor pieței, a comportamentului consumatorilor și a psihologiei vânzărilor, precum și abilități puternice de conducere și relaționare. Prin aplicarea celor mai bune practici și adaptarea continuă la condițiile de piață în schimbare, managementul vânzărilor joacă un rol vital în succesul unei întreprinderi și în capacitatea acesteia de a-și atinge obiectivele de creștere.

Utilizarea tehnologiei a revoluționat modul în care funcționează echipele de vânzări și a avut un impact profund asupra funcției de management al vânzărilor. Tehnologia a permis organizațiilor de vânzări să automatizeze și să eficientizeze multe procese, reducând eforturile manuale și crescând eficiența. Acest lucru a dus la îmbunătățirea performanțelor de vânzare și la îmbunătățirea experiențelor clienților. Unul dintre domeniile cheie în care tehnologia a avut un impact semnificativ este cel al colectării și analizei datelor. Sistemele de gestionare a vânzărilor oferă informații în timp real despre comportamentul clienților, tendințele pieței și performanța echipei de vânzări. Aceste informații pot fi utilizate pentru a informa procesul decizional și pentru a obține rezultate mai bune. De exemplu, managerii de vânzări pot utiliza instrumente de analiză a datelor pentru a identifica modele și tendințe în comportamentul clienților, ceea ce le permite să își direcționeze mai eficient eforturile de vânzare.

Tehnologia a facilitat colaborarea și comunicarea între echipele de vânzări, indiferent de locație. Acest lucru a dus la o muncă în echipă mai eficientă, la o productivitate îmbunătățită și la o eficiență sporită. Utilizarea instrumentelor de colaborare bazate pe cloud, cum ar fi conferințele video, mesageria instantanee și partajarea documentelor, a făcut posibilă colaborarea în timp real a echipelor de vânzări, chiar și atunci când acestea se află în diferite părți ale lumii. În plus, tehnologia a facilitat interacțiunea echipelor de vânzări cu clienții și construirea unor relații puternice. Utilizarea sistemelor de gestionare a relațiilor cu clienții (CRM) permite echipelor de vânzări să urmărească interacțiunile cu clienții și să monitorizeze nevoile, preferințele și comportamentul acestora. Aceste informații pot fi apoi folosite pentru a personaliza interacțiunile și a construi relații mai puternice cu clienții.

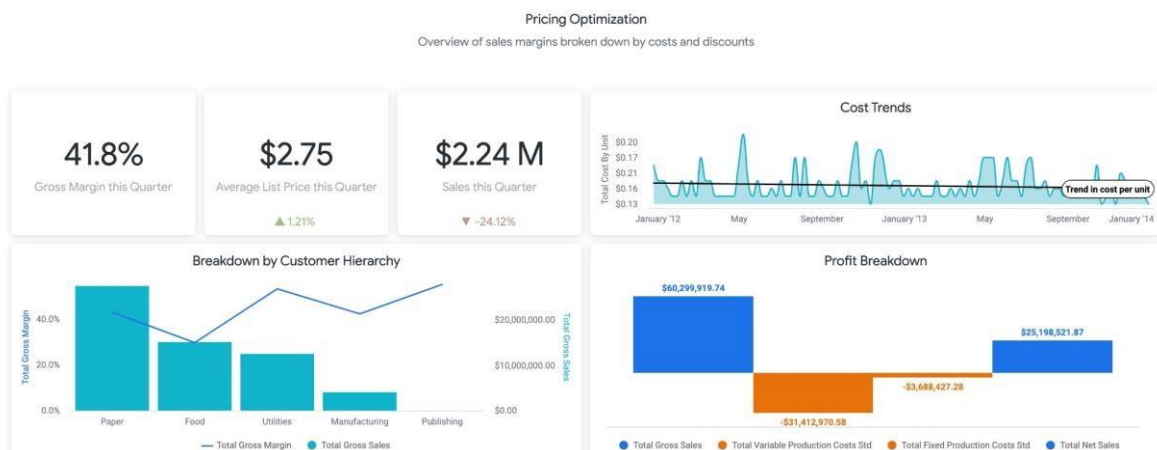
Modelele matematice reprezintă un instrument esențial pentru managementul vânzărilor, deoarece oferă o abordare sistematică și cuantificabilă a procesului decizional. Aceste modele îi ajută pe managerii de vânzări să înțeleagă procesele complexe de vânzări, să identifice tendințele și modelele și să ia decizii în cunoștință de cauză care să conducă la

rezultate mai bune. Există mai multe modele matematice care sunt utilizate în mod obișnuit în managementul vânzărilor, fiecare dintre acestea având propriile puncte forte și aplicații unice. Unul dintre cele mai utilizate modele în managementul vânzărilor este modelul de prognoză (eng., *forecasting model*). Acest model utilizează datele istorice privind vânzările pentru a prezice performanța viitoare a vânzărilor, permițându-le managerilor de vânzări să ia decizii informate cu privire la alocarea resurselor, gestionarea stocurilor și alte domenii cheie. Există mai multe modele de prognoză diferite, inclusiv regresia liniară simplă, analiza seriilor temporale și modelele de medie mobilă.



Advanced Sales Forecasting Report, Oracle

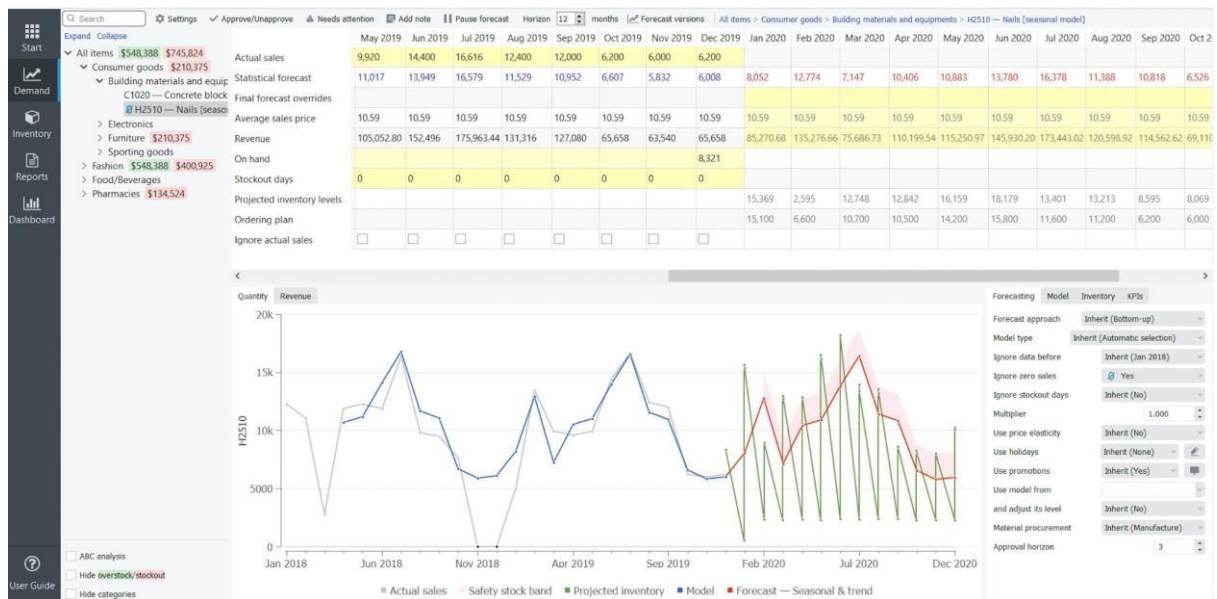
Un alt model matematic important utilizat în managementul vânzărilor este modelul de optimizare (eng. *optimization model*). Aceste modele îi ajută pe managerii de vânzări să ia decizii care să maximizeze valoarea unui anumit rezultat, cum ar fi veniturile din vânzări sau cota de piață. Un manager de vânzări ar putea utiliza un model de optimizare pentru a determina mixul optim de produse sau strategia optimă de stabilire a prețurilor pentru a maximiza profiturile. Acest tip de model este utilizat în mod obișnuit în gestionarea prețurilor și a veniturilor, precum și în optimizarea teritoriilor de vânzare.



Google CodeLabs, Model de optimizare a prețurilor în retail

Un al treilea tip de model matematic utilizat în managementul vânzărilor este modelul de simulare. Aceste modele permit managerilor de vânzări să modeleze procese de vânzări complexe, cum ar fi strategiile de lansare a unui produs sau de intrare pe piață. Prin utilizarea

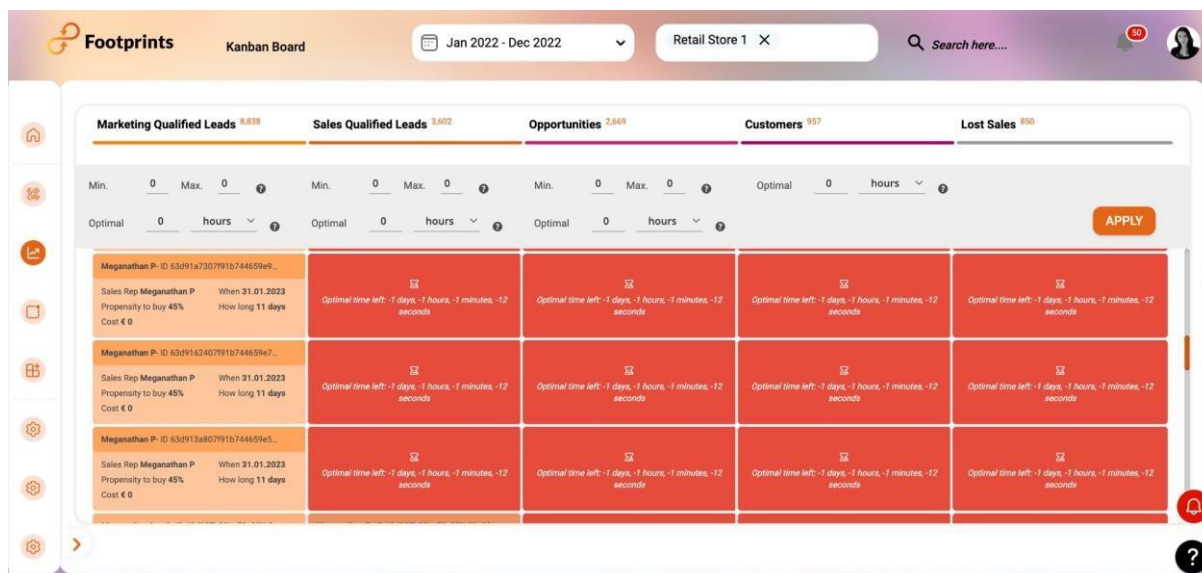
simulărilor, managerii de vânzări pot experimenta diferite scenarii și pot determina cursul optim de acțiune. Managerul de vânzări poate utiliza un model de simulare pentru a determina strategia optimă de stabilire a prețului pentru un nou produs, luând în considerare factori precum cererea de pe piață, concurența și costurile.



Model de simulare a cererii, Streamline

Deci, modelele matematice joacă un rol esențial în managementul vânzărilor, oferind o abordare structurată și bazată pe date pentru luarea deciziilor. Prin utilizarea acestor modele, managerii de vânzări pot înțelege mai bine procesele complexe de vânzări, pot lua decizii în cunoștință de cauză și pot obține rezultate mai bune. Pe măsură ce tehnologia continuă să evolueze, este probabil că vor fi dezvoltate modele matematice noi și sofisticate, permițând în continuare organizațiilor de vânzări să își atingă obiectivele și să răspundă nevoilor clienților.

Tabloul sau “bordul” Kanban este un instrument de management vizual care a devenit din ce în ce mai popular în organizațiile de vânzări datorită simplității și eficienței sale. Un bord kanban este un tablou fizic sau virtual care afișează progresul elementelor de lucru, cum ar fi lead-urile sau sarcinile, pe măsură ce acestea trec prin diferite etape ale unui proces de vânzare. Utilizarea tablourilor Kanban în gestionarea vânzărilor oferă o reprezentare clară și vizuală a fluxului de vânzări, permițând echipelor de vânzări să urmărească cu ușurință progresul, să prioritizeze sarcinile și să ia decizii în cunoștință de cauză.



Kanban Board, Footprints

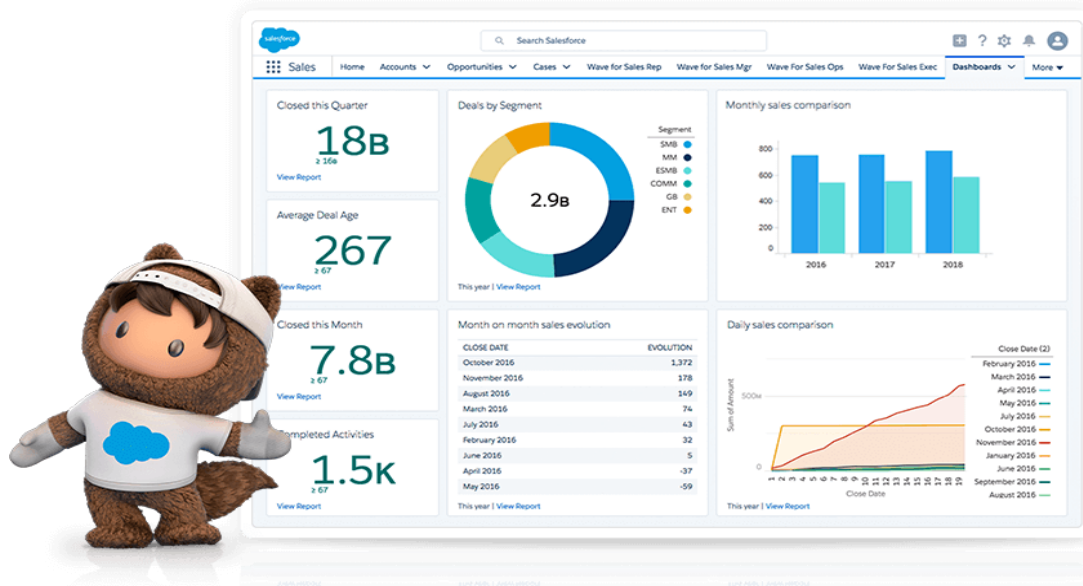
Unul dintre beneficiile cheie ale utilizării unui tablou Kanban în managementul vânzărilor este faptul că oferă o vizualizare clară și concisă a pipeline-ului de vânzări. Managerii de vânzări pot identifica rapid ce lead-uri sau sarcini sunt pregătite pentru follow-up, care sunt în curs de desfășurare și care au fost finalizate. Aceste informații pot fi folosite pentru a prioritiza sarcinile, a alocă resurse și a urmări progresul. În plus, utilizarea codurilor de culori și a etichetelor poate oferi un context suplimentar și îi poate ajuta pe managerii de vânzări să identifice rapid zonele din pipeline care ar putea necesita atenție.

Un alt beneficiu al utilizării unui tablou Kanban în managementul vânzărilor este acela că promovează colaborarea și munca în echipă. Echipele de vânzări pot lucra împreună pentru a gestiona pipeline-ul de vânzări, asigurându-se că piste și sarcinile progresează în timp util. În plus, utilizarea unui tablou kanban încurajează comunicarea regulată și ajută la informarea tuturor cu privire la stadiul fiecărui lead sau sarcină.

Utilizarea tablourilor Kanban poate îmbunătăți experiența clienților. Prin urmărirea lead-urilor și a sarcinilor prin intermediul pipeline-ului de vânzări, echipele de vânzări se pot asigura că interacțiunile cu clienții sunt oportune și relevante. În plus, utilizarea panourilor Kanban poate contribui la reducerea timpului necesar pentru rezolvarea problemelor clienților, deoarece echipele de vânzări pot identifica și rezolva rapid orice blocaj din cadrul procesului. Deci, utilizarea panourilor Kanban în managementul vânzărilor este o modalitate eficientă de a gestiona fluxul de vânzări, de a prioritiza sarcinile și de a obține rezultate mai bune. Reprezentarea clară și vizuală a pipeline-ului de vânzări oferită de tablourile Kanban poate ajuta echipele de vânzări să lucreze împreună mai eficient, să îmbunătățească experiența clienților și să își atingă obiectivele.

Salesforce este o platformă de gestionare a relațiilor cu clienții (CRM) care este utilizată pe scară largă de întreprinderi de toate dimensiunile pentru a gestiona interacțiunile și datele clienților lor. Lansat în 1999, Salesforce a devenit principalul furnizor mondial de software CRM, cu milioane de utilizatori din întreaga lume. Unul dintre principalele puncte forte ale Salesforce este versatilitatea sa. Platforma poate fi personalizată pentru a se potrivi nevoilor specifice ale oricărei organizații, de la startup-uri mici la mari corporații multinaționale.

Salesforce oferă o gamă de module care pot fi adaptate pentru a gestiona diferite aspecte ale parcursului clientului, inclusiv vânzări, marketing, servicii pentru clienți și analiză. Un alt punct forte cheie al Salesforce este interfața sa ușor de utilizat. Platforma este concepută pentru a fi intuitivă și ușor de utilizat, cu funcționalitate drag-and-drop și o serie de opțiuni de personalizare care o fac simplu de configurat și de gestionat. Salesforce oferă, de asemenea, aplicații mobile pentru iOS și Android, astfel încât utilizatorii pot accesa platforma de oriunde și în orice moment.



Salesforce Dashboard

Pe lângă versatilitatea și ușurința de utilizare, Salesforce este foarte scalabil, având capacitatea de a gestiona milioane de interacțiuni și tranzacții cu clienții. Platforma se integrează, de asemenea, cu o gamă largă de alte instrumente și sisteme, facilitând astfel simplificarea proceselor și eficientizarea activității organizațiilor.

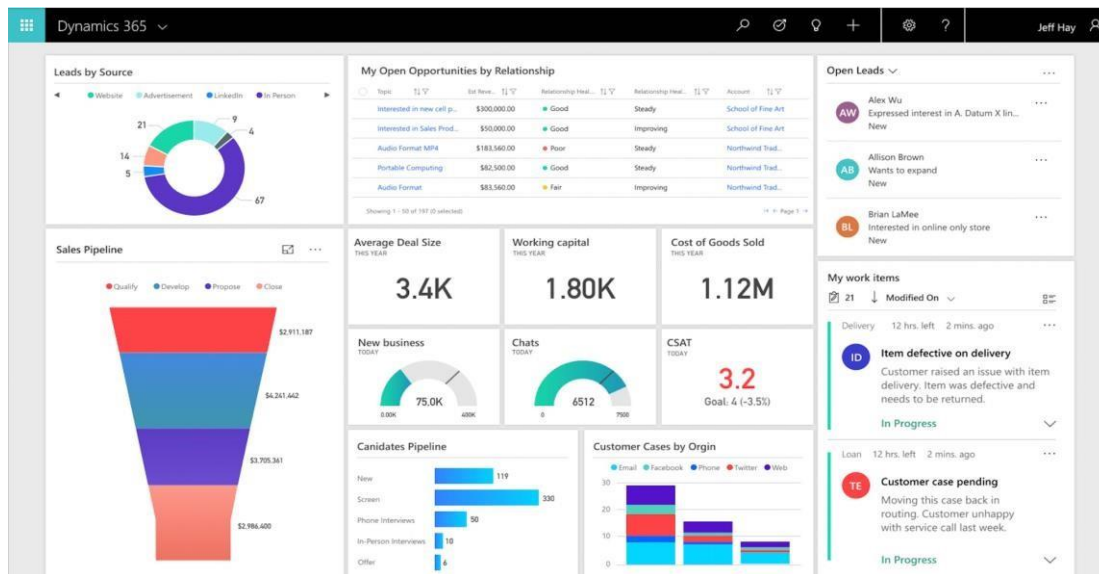
În cele din urmă, Salesforce este un software sigur și asigură conformitatea cu standardele industriei. Platforma este actualizată în mod regulat cu noi caracteristici și îmbunătățiri, asigurându-se că utilizatorii au întotdeauna acces la cele mai recente instrumente și capacități.

Tehnologii în managementul vânzărilor: Microsoft Dynamics

Microsoft Dynamics este o suită de soluții software de planificare a resurselor întreprinderii (ERP) și de gestionare a relațiilor cu clienții (CRM), concepute pentru a ajuta organizațiile să își eficientizeze operațiunile și să își îmbunătățească interacțiunea cu clienții. Suita include o gamă de produse care pot fi adaptate pentru a satisface nevoile specifice ale diferitelor industrii, inclusiv finanțe și contabilitate, gestionarea lanțului de aprovizionare și servicii pentru clienți.

Unul dintre principalele puncte forte ale Microsoft Dynamics este integrarea cu alte produse și tehnologii Microsoft, cum ar fi Office 365, Power BI și Azure. Astfel, organizațiile pot lucra cu ușurință cu date și informații care sunt stocate în diferite sisteme, îmbunătățind acuratețea și caracterul complet al datelor pe care le folosesc pentru a lua decizii. Un alt punct forte al Microsoft Dynamics este flexibilitatea sa. Platforma poate fi personalizată pentru a răspunde nevoilor specifice ale fiecărei organizații, cu o serie de module și caracteristici care pot fi adăugate sau eliminate în funcție de necesități. Acest lucru permite întreprinderilor să își extindă operațiunile pe măsură ce se dezvoltă, adăugând noi funcționalități pe măsură ce au

nevoie de ele. Platforma este concepută pentru a fi ușor de utilizat, cu o gamă de instrumente și caracteristici care facilitează munca angajaților cu datele și informațiile de care au nevoie pentru a-și face treaba. În plus, Microsoft Dynamics oferă aplicații mobile pentru iOS și Android, permițându-le angajaților să acceseze platforma de oriunde și în orice moment.



Microsoft Dynamics Dashboard

În ceea ce privește funcționalitatea, Microsoft Dynamics oferă o gamă largă de capacități, inclusiv managementul financiar, managementul lanțului de aprovizionare, managementul proiectelor și managementul relațiilor cu clienții. Capacitățile avansate de analiză ale platformei permit organizațiilor să urmărească și să măsoare performanța, să identifice domeniile de îmbunătățire și să ia decizii bazate pe date. Un alt aspect important al Microsoft Dynamics este reprezentat de caracteristicile sale de securitate. Platforma este concepută pentru a proteja informațiile sensibile și pentru a asigura conformitatea cu standardele din industrie, cu funcții precum criptarea, backup și recuperare a datelor și securitate bazată pe roluri.

În concluzie, Microsoft Dynamics este o suită puternică și versatilă de soluții software de planificare a resurselor întreprinderii și de gestionare a relațiilor cu clienții, care poate ajuta organizațiile să-și eficientizeze operațiunile și să își îmbunătățească interacțiunile cu clienții. Datorită integrării sale cu alte produse Microsoft, flexibilității, ușurinței în utilizare și funcțiilor de securitate, Microsoft Dynamics este un instrument valoros pentru întreprinderile care doresc să obțină rezultate mai bune și să își îmbunătățească performanța.

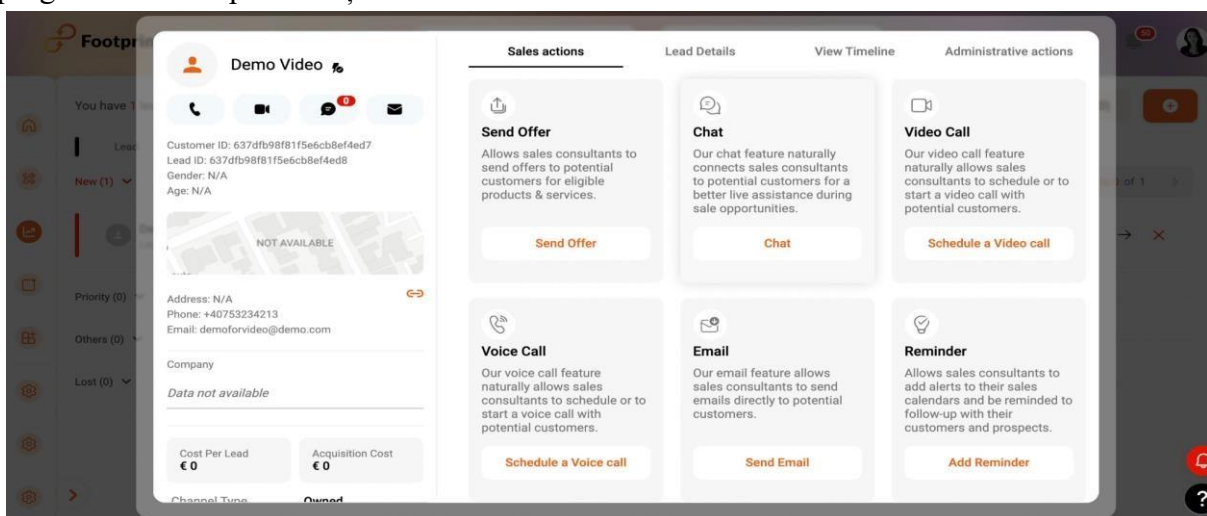
Footprints este o platformă de software ca serviciu (SaaS) care oferă o soluție completă pentru gestionarea vânzărilor. Punând accentul pe utilizarea inteligenței artificiale (AI) și a machine learning, Footprints oferă reprezentanților de vânzări un set complet de instrumente care îi ajută să înțeleagă, să precizie și să stimuleze comportamentul potențialilor clienți. Unul dintre principalele puncte forte ale Footprints este capacitatea sa de a oferi o viziune completă a parcursului clientului până la cumpărare. Algoritmii de inteligență artificială ai platformei le permit reprezentanților de vânzări să vadă exact ce a făcut un potențial client atât online, cât și offline, înainte de a intra în contact cu acesta, oferind informații valoroase despre

comportamentul și interesele acestuia. Aceste informații pot fi folosite pentru a personaliza abordarea de vânzări și pentru a crește probabilitatea de succes.



Footprints, Timeline

Footprints oferă o gamă de instrumente de gestionare a vânzărilor, inclusiv un calendar de vânzări, un tablou Kanban, previziuni de vânzări și servicii de comunicare. Aceste instrumente îi ajută pe reprezentanții de vânzări să rămână organizați și să fie la curent cu evoluția vânzărilor, permițându-le să se concentreze asupra celor mai importante sarcini și oportunități. Interfața prietenoasă a platformei face ca reprezentanții de vânzări să lucreze cu ușurință cu instrumentele și datele de care au nevoie. Footprints este concepută pentru a fi intuitivă, cu funcționalitate drag-and-drop și o serie de opțiuni de personalizare care o fac simplu de configurat și de gestionat. Pe lângă instrumentele sale de gestionare a vânzărilor, Footprints oferă servicii de comunicare solide care permit reprezentanților de vânzări să contacteze lead-urile direct în cadrul platformei, ceea ce economisește timp și efort și asigură că toate comunicările sunt capturate și organizate într-un singur loc, ceea ce facilitează urmărirea progresului unei oportunități de vânzare.



Footprints - Communication Services

O altă caracteristică importantă a Footprints este pâlnia de vânzări, care oferă reprezentanților de vânzări informații esențiale despre performanța procesului de vânzare. Pâlnia de vânzări prezintă indicatori cheie, cum ar fi costul pe lead calificat de marketing, costul pe conversie, costul de achiziție a clienților și altele, oferind reprezentanților de vânzări o înțelegere clară a costului de achiziție a noilor clienți. Aceste informații pot fi utilizate pentru a optimiza procesul de vânzări, reducând costurile și crescând eficiența activităților de marketing și vânzări. Pâlnia de vânzări este extrem de personalizabilă, permițând reprezentanților de vânzări să urmărească parametrii care sunt cei mai importanți pentru afacerea lor. Aceste informații sunt prezentate într-un format ușor de înțeles, cu vizualizări care evidențiază tendințele și schimbările în timp. Cu ajutorul pâlniei de vânzări, reprezentanții de vânzări pot identifica rapid zonele din procesul de vânzări care ar putea fi neperformante și pot face schimbări pentru a îmbunătăți rezultatele.

Pe lângă pâlnia de vânzări, Footprints oferă o serie de instrumente de raportare și analiză care îi ajută pe reprezentanții de vânzări să înțeleagă performanța activităților lor de vânzări. Aceste instrumente le permit reprezentanților de vânzări să creeze rapoarte personalizate care evidențiază parametrii cheie, oferindu-le o viziune cuprinzătoare a procesului lor de vânzări. Cu ajutorul datelor și informațiilor furnizate de Footprints, reprezentanții de vânzări pot lua decizii în cunoștință de cauză și pot obține rezultate mai bune.

Acquisition channel	Web Advertising Mobile	Web Advertising Desktop	WiFi Ads	Google Ads Search	Google Ads Display Network	Google Ads Gmail/YouTube	Facebook Ads	Instagram Ads	LinkedIn Ads	LinkedIn Lead Ads	Twitter Ads	Other	Google Ads
	€ 0	€ 0	€ 0	€ 0	€ 0	€ 0	€ 0	€ 0	€ 0	€ 0	€ 0	€ 0	€ 0
Prospects (Unique impressions)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Conversion Average 0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Marketing Qualified Leads (Visits/Contacts)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Conversion Average 0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Sales Qualified Leads (Request an offer)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Conversion Average 0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Opportunity (Offer sent)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Conversion Average 0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Customer (Purchase)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Cost per Marketing Lead	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Sales Funnel - Footprints

Footprints este o platformă SaaS versatilă, care oferă o soluție completă pentru gestionarea vânzărilor. Cu accentul pus pe inteligența artificială și machine learning, pe instrumentele robuste de gestionare a vânzărilor și pe interfața ușor de utilizat, Footprints este un instrument valoros pentru companiile care doresc să își îmbunătățească procesele de vânzări și să obțină rezultate mai bune de vânzări.

În *concluzie*, utilizarea tehnologiilor de vânzare a devenit din ce în ce mai importantă în mediul de afaceri actual, care se desfășoară în ritm rapid. Odată cu creșterea transformării digitale, companiile caută să își eficientizeze procesele de vânzări și să ia decizii bazate pe date pentru a îmbunătăți rezultatele. Pentru a realiza acest lucru, acestea au nevoie de tehnologii puternice, precum Footprints, care pot colecta, analiza și oferi informații utile prin analize prescriptive. Odată cu utilizarea tot mai frecventă a tehnologiei în vânzări, este clar că deciziile de vânzare bazate pe date vor deveni norma în viitor. Tehnologiile de vânzări, precum

Footprints, vor juca un rol crucial în a ajuta companiile să rămână în fața curbei și să rămână competitive într-un peisaj de afaceri în schimbare rapidă.

Viitorul managementului vânzărilor depinde în mare măsură de utilizarea acestor tehnologii, iar companiile care le vor adopta vor fi bine poziționate pentru a reuși în mediul de afaceri dinamic și complex de astăzi. **Bibliografie**

1. Bartlett, C. A., & Ghoshal, S. (2002). *Managing across borders: The transnational solution*. Harvard Business Review Press.
2. Bonoma, T. V. (1985). *Case research in marketing: Opportunities, problems, and a process*. The Journal of Marketing, 48-56.
3. Carney, D., & Barsky, N. (2005). *Sales management: A global perspective*. Prentice Hall.
4. Gerpott, T. J., & Heitmann, M. (1999). *Strategic sales management: The impact of organizational structure and process design*. Industrial Marketing Management, 28(5), 423-435.
5. Kotler, P., & Keller, K. L. (2012). *Marketing management* (14th ed.). Prentice Hall.
6. Reinartz, W. J., & Kumar, V. (2000). *On the profitability of long-life customers in a non-contractual setting: An empirical investigation and implications for marketing*. Journal of Marketing, 64(2), 17-35.
7. Salesforce. (2021). *Salesforce: The Customer Success Platform*. <https://www.salesforce.com>
8. Microsoft Dynamics. (2021). *Microsoft Dynamics 365: Empowering Digital Transformation*. <https://dynamics.microsoft.com/>
9. Footprints for Retail. (2021). *Footprints for Retail: AI-powered sales management*. <https://footprintsforretail.com/>
10. Hubspot. (2021). *Hubspot: Inbound Marketing and Sales Software*. <https://www.hubspot.com/>
11. Pipedrive. (2021). *Pipedrive: Simple Sales CRM Software*. <https://www.pipedrive.com/>
12. Zoho CRM. (2021). *Zoho CRM: Customer Relationship Management Software*. <https://www.zoho.com/crm/>

TIPURI DE CONFLICTE ÎNTÂLNITE ÎN RELAȚIA PROFESOR-ELEV

Leancă Oana, Student, Universitatea "Petre Andrei" din Iași, Facultatea de Psihologie, Științele Educației și Asistență Socială, Specializarea Psihologie

Rezumat

Scopul prezentei lucrări este evidențierea posibilelor situații conflictuale în relația profesor-elev, dar și metode de rezolvare ale acestora. În introducere sunt prezentate relațiile profesor-elevi în cadrul lecției și al altor forme de organizare a procesului de învățământ. Un spațiu special este dedicat identificării conflictelor dintre profesori și elevi. În prima parte este prezentată relația eficientă profesor-elev, iar în a doua parte sunt prezentate principalele tipuri de conflicte întâlnite în relația profesor-elev.

Cu privire la problematica abordată lucrarea prezintă o serie de exemple care evidențiază situațiile conflictuale din mediul școlar dar și posibile soluții de gestionare ale acestora.

Concluziile care reies din aceste exemple relevă faptul că prevenirea conflictelor din relația profesor-elev este absolut necesară pentru a avea o stare de echilibru, atât în mediul profesional, cât și în cel personal. Cadrele didactice se confruntă adesea cu elevi care au o atitudine de respingere față de mediul școlar, o insuficientă motivație pentru studiu sau alte atitudini care îngreunează procesul de predare. Toate aceste aspecte trebuie gestionate cu mare atenție pentru a nu obține rezultatul opus față de cel pe care ni l-am propus. Abordarea acestui tip de elevi necesită pe lângă o bună pregătire profesională în domeniu și o cunoaștere amplă a psihologiei școlare.

Cuvinte cheie :relația profesor-elev, situații conflictuale, rezolvarea conflictelor.

1.Introducere

1.1 Relațiile profesor-elevi în cadrul lecției și al altor forme de organizare a procesului de învățământ

Principalul mijloc prin care se stabilește relația profesor-elevi, este dialogul. „Procesul de învățământ, începe când tu, profesor, înveți de la elev, când tu, situându-te în locul lui, înțelegi ceea ce a înțeles el în felul în care a înțeles” (G. Leroy, 1974, p. 99). Deși problema relației profesor-elev, a constituit obiectul de reflecție pentru teoreticienii tuturor timpurilor, o serie de cercetări de dată recentă din domeniul sociologiei și psihologiei sociale, au scos la iveală o serie de concluzii. Ideea centrală care se evidențiază este crearea condițiilor pentru crearea unui dialog autentic pe care să se sprijine relația. Un dialog este autentic dacă „ fiecare personalitate se angajează în întregime, se manifestă cu sinceritate – pentru că se simte aprobată – emoțiile, ideile, experiențele, acceptând (...) sentimentele, ideile (...) celorlalți, pentru că dorește să le înțeleagă (...) cooperând cu ceilalți într-o căutare comună” (G.Leroy.1974, p. 9). Una dintre condițiile comunicării autentice este cooperarea dintre cei doi poli. Aceasta presupune un schimb reciproc de mesaje cu sens și convergență pentru activitatea pe care o desfășoară fiecare. În contextual educațional, rolul profesorului este de conducător al activității. Stabilirea rolurilor, obligațiilor și datoriei fiecărui pol, se face declarativ la constituirea grupului de elevi. Este necesar ca profesorul să clarifice pe un ton potrivit, rolul care îi revine fiecăruia și să descrie care este propriul rol și care este rolul elevilor. Elevii trebuie să fie încurajați să adreseze întrebări dacă acestea există, profesorul poate să întrebe elevii dacă au înțeles care sunt rolurile fiecăruia. Este important ca profesorul să se prezinte, elevilor și să spună câteva lucruri despre propria persoană lăsând elevii să înțeleagă că pot pune întrebări. În cadrul acestui moment profesorul poate să menționeze câteva provocări cu care s-a confruntat pe parcursul experienței sale de elev. De multe ori profesorii nu dau importanță acestei etape, sau faptului că prin lipsa lui de audezvăluire elevii își creează o imagine de persoană superioară despre profesor, infailibilă, care nu a greșit niciodată. Imaginea profesorului infailibil este una care descurajează comunicarea autentică în relația profesor-elev și în plus este o imagine falsă.

1.2. Relația eficientă profesor-elev

Dincolo de conținuturile concrete care se transmit în activitatea didactică, este foarte important tipul de interacțiune care se stabilește între profesori și elevi. Relația profesor-elev reprezintă modalitatea principală de mediere didactică într-o variantă umană, subiectivă.

Într-o instituție școlară relațiile pot fi de mai multe tipuri: - formale-informale; - directe-indirecte; - democratice-nedemocratice; - activități care gravitează în jurul drepturilor copilului sau centrate pe drepturile educatorilor; - în clasă, în afara clasei, în afara școlii; - profesionale și extraprofesionale; - individuale-colective; - individualizate-frontale; - confidentiale-neconfidentiale; - cu viitorii elevi-cu foștii elevi.

Din punct de vedere psihosocial, relația profesor-elev poate fi analizată pe două dimensiuni: dimensiunea formală și dimensiunea nonformală. Nivelul formal include toate fenomenele care apar ca urmare a investirii sale oficiale cu diverse roluri cum rolul de conducător al procesului de învățământ, diriginte, conducător de cerc ș.a. (I.Nicola. 2003, p. 539).

Nivelul informal este constituit din relațiile interpersonale, intersubiective sau psihologice ce se stabilesc la nivel de grup. Acestea au de obicei o puternică încărcătură

afectivă. Relațiile constituite la nivel informal facilitează apariția aceluși climat psihosocial care favorizează sau inhibă conlucrarea dintre profesor și elev. „ În procesul interacțiunii interpersonale, oamenii se percep, comunică, acționează unii în raport cu alții, se cunosc și, drept urmare, se apropie, se asociază, se îndrăgesc, se ajută, se împrietenesc sau, dimpotrivă, se suspectează, devin geloși, se urăsc, se resping” (P. Golu, 1974, p.131).

În interacțiunea profesor-elevi, cele două niveluri se află în interdependență. Relațiile interpersonale au un rol stimulator asupra celor oficiale acestea din urmă asigurând un cadru necesar apariției și desfășurării celor dintâi.

În relația directă cu elevii profesorul bun, este atent la regulile de comunicare. Un profesor care este plăcut și apreciat de elevi are un aspect fizic plăcut, manifestat prin tonul vocii, ținuta vestimentară și ținuta corporală. Un profesor apreciat de elevi nu ridică tonul vocii pentru a se impune, face aprecieri pozitive asupra răspunsurilor primite de la elevi, așteaptă întotdeauna ca elevul să termine de formulat răspunsul fără a-l întrerupe, acordă sprijin individual elevilor care au nevoie în procesul de învățare, încurajează și își arată disponibilitatea de a sprijini elevii oricând, nu doar în timpul orei. Elevii ar trebui încurajați să ceară ajutorul profesorului atunci când este necesar, și în afara orelor. Ei nu vor abuza de acest privilegiu, simplul fapt că se simt protejați și simt disponibilitate și sprijin din partea profesorului, îi motivează în învățare.

Relațiile democratice între profesori și elevi, presupun o participare mai mare din partea elevilor. Atunci când elevilor li se respectă nevoia de autonomie, apartenență și competență înseamnă că relația este una de colaborare și respect reciproc. Unul dintre motivele pentru care mulți elevi nu ating performanțe școlare satisfăcătoare este faptul că simt că nu le este satisfăcută nevoia de autonomie în relația cu profesorul. Prin contrast, profesorii rigizi, indiferenți față de personalitatea elevului care cultivă constrângerea și condiționarea în relație cu elevii, nu obțin rezultate satisfăcătoare pe termen lung din partea elevilor. Ceea ce este important în relația dintre profesor și elev, este ca profesorul să înțeleagă că el contribuie la formarea personalității elevului și abia în al doilea rând este o sursă de informare și ghidare pentru elev.

Chiar dacă comunicarea frontală cu elevii oferă eficiență în activitatea didactică, baza unei bune relații profesor-elev este o bună comunicare individuală. O comunicare individuală în care profesorul manifestă respect, căldură nonpasivă, autenticitate, autodezvăluire, asertivitate este una care arată elevului că poate avea încredere în profesor. Atunci când profesorul este autentic în relația cu elevii, va atrage aceeași atitudine și din partea lor. Este important ca profesorul să fie constant în propria lui atitudine de a comunica astfel încât elevul să se simtă în siguranță. Uneori, elevii care se confruntă cu situații grele în familie, apelează la profesori pentru sprijin emoțional. Sunt cazuri în care intervenția favorabilă a unui profesor, poate reprezenta un moment semnificativ și benefic pentru elev. Unele școli se află în comunități defavorizate economic, cultural, sau de altă natură iar intervenția din partea unor organizații sau ONG-uri este limitată. Profesorul este o persoană la care elevul poate apela, atunci când se simte confortabil să facă asta. Uneori, elevii au nevoie doar de a se simți conectați cu o persoană adultă, un cuvânt de încurajare sau chiar o îmbrățișare, valorează foarte mult în ochii acestor copii. Nu este niciodată greu ca profesori să fim atenți și să oferim asta. O experiență minunată facilitată de tehnologie, este păstrarea legăturii cu foștii elevi. Sentimentul profesorului de a primi mesaje pozitive din partea unui fost elev care a absolvit liceul chiar cu

zece ani în urmă, este extraordinar. Starea afectivă care a stat la baza relației profesor-elev, rămâne neschimbată chiar și după mulți ani. Elevii sunt beneficiarii investiției de încredere și susținere ai profesorului. Legătura emoțională, atunci când este suficient de puternică, rămâne constantă pentru elev, pe tot parcursul vieții sale de adult. Unii elevi pot cere ajutorul unui fost profesor, chiar și la mult timp după ce relația formală profesor-elev, s-a încheiat. Dedic acest capitol, tuturor foștilor elevi care mi-au confirmat că ceea ce sunt ca tineri sau adulți, păstrează cu discreție și eleganță o parte din mine. Le port recunoștință pentru atenția primită, pentru mesajele frumoase, pentru declarațiile de iubire și apreciere. Acestea reprezintă nestematele de pe coroana de onoare cu care profesorul a fost investit încă din prima lui zi, ca profesor.

2. Principalele tipuri de conflicte întâlnite în relația profesor-elev

Disconfortul: în ciclul gimnazial disconfortul elevilor se datorează stresului din timpul orelor. Să ne imaginăm că suntem elevi, ce face un elev la școală? Aș spune că stă în bancă foarte mult, majoritatea orelor îl solicită pe elev să fie cât mai static, adică să nu se miște mai deloc pe parcursul celor 50 de minute. Dacă un elev are șase sau șapte ore într-o zi, înseamnă că nivelul de stres este destul de mare. Cum se echilibrează elevii? În primul rând consumând hrană, de multe ori de proastă calitate de la chioșcul școlii, apoi fiind uneori violenți unii cu alții, prin detașare față de activitatea de la ore șamd.

Care nevoi psihologice de bază sunt satisfăcute de către școală? Activitățile propuse în școală nu încurajează în general elevul să ia decizii și să fie creativ. Transmiterea de cunoștințe este mai mereu pusă pe primul loc. Dar cu celelalte abilități, cum rămâne? Definierea succesului școlar prin obținerea de rezultate bune la evaluările naționale și la participarea la olimpiade, poate fi singurul criteriu pentru succesul școlar? Pot toți elevii să atingă performanța școlară definită astfel? Ce se întâmplă cu restul elevilor care nu obțin note bune la evaluările naționale și care nu participă la olimpiade? Ce se face pentru ei?

În ce măsură este satisfăcută nevoia de socializare în școală? Nu comentez doar durata pauzelor ci și activitățile care le sunt propuse elevilor în aceste zece minute de pauză. Nu sunt prevăzute în școli, spații special destinate pauzelor. Pauza nu este organizată, structurată, nu este gândită ca un moment special, căruia să i se acorde o importanță aparte. Atunci când elevilor nu le este satisfăcută nevoia de socializare, aceștia refulează în timpul orelor și se produc diverse comportamente care apoi sunt sancționate de către profesori.

Ce efecte poate avea lipsa de preocupare pentru socializare, pentru recreere, pentru conexiune interumană? Ce-ar fi dacă pauzele ar fi nu de 10 minute, ci de 20 de minute, iar elevii ar avea activități propuse pentru fiecare pauză? Ne întrebăm „de ce” și suntem surprinși de comportamentul elevilor din timpul orelor. Dar dacă, doar una dintre pauze ar fi dedicată servitului alimentelor, iar acest moment nu s-ar desfășura în fugă între chioșc și sala de clasă? Ce-ar fi dacă sunetul care anunță pauza, nu ar mai fi unul de alarmă ci ar fi o muzică, de exemplu? Oare ce s-ar întâmpla dacă elevilor li s-ar demonstra importanța socializării directe și că socializarea mijlocită de tehnologie este doar o alternativă pentru prima? Ce ar fi dacă școala ar fi altfel decât este acum? Ar fi atât de greu să realizăm aceste lucruri?

Să presupunem că ne aflăm în fața elevilor și le explicăm ce înseamnă să fii un elev bun și ce presupune asta. Acum mă gândesc, există vreun moment destinat acestui scop? Li se explică elevilor care este rolul lor acolo, de ce sunt acolo și ce sarcini au de îndeplinit? Este suficient să se înțeleagă de la sine? Delimitarea și discutarea competenței școlare cu elevii, ar trebui să fie un gest firesc și am folosit cu intenție formula *ar trebui* fiindcă ar fi minunat să fie

prevăzută acest lucru în documentele școlare ca o etapă importantă și obligatorie în școală. Dacă nu ți se prezintă obligațiile, este ca și cum te-ai angaja fără să știi care este fișa postului. Elevii nu sunt învățați și nu sunt ajutați să înțeleagă și să aplice principiul responsabilității. Pe de altă parte, transmiterea acestui principiu, revine profesorului.

Incidentul: reprezintă un comportament neașteptat și atipic față de comportamentele anterioare ale unui elev sau ale unui grup de elevi. Incidentul este un eveniment de scurtă durată, care este perceput ca un semnal de alarmă de către cadrul didactic. De multe ori incidentul este o refulare a unei frustrări neexprimate. Soluția pentru prevenirea pe termen lung a incidentelor, este discutarea cauzelor apariției acestora, înainte de a continua ora.

Neînțelegerea: atunci când receptorul înțelege eronat mesajul primit, într-un mod care îi aduce frustrare, revoltă sau furie. Dacă elevii sunt obișnuiți să fie lăsați să pună întrebări, neînțelegerile vor fi ușor de depășit. În situația în care elevii nu sunt încurajați de către profesor în mod constant să își spună punctul de vedere, să adreseze întrebări, să ceară clarificări, neînțelegerile au un context prielnic pentru apariție și amplificare.

Situația tensionată: provine dintr-o eroare a elevului, care susține un punct de vedere neântemeiat. În acest caz intervenția verbală nonagresivă și plină de tact a cadrului didactic, este decisivă. Obișnuința profesorului de a vedea în primul rând aspectele pozitive din răspunsul unui elev, chiar și în cazul unui răspuns greșit, poate ajuta elevul să perceapă situația într-o notă pozitivă.

Situația de criză: acestea se află în strânsă legătură cu stimularea creativității în context școlar. Situațiile de criză sunt rar întâlnite în viața profesorului și a elevului. Blocajele emoționale apar des la elevii anxioși pe fondul unui puternic sentiment de insecuritate. Modul de comunicare al profesorului, joacă un rol important. Este necesară încurajarea constantă a elevilor prin evidențierea aspectelor pozitive din răspunsul dat, prin faptul că este lăsat să își încheie răspunsul, prin faptul că profesorul îi acordă toată atenția în momentul conversației, că îi transmite prin limbaj nonverbal aprobare și încurajare șamd. Blocajele culturale sunt întâlnite la elevii care au studiat în altă țară. Aceștia întâmpină dificultăți deosebite în adaptarea la modul de abordare ale profesorilor a materiilor școlare dar și datorită integrării în grupul de elevi. Blocajele sociale apar la elevii care au crescut în comunități restrictive. **Concluzii**

Prevenirea conflictelor din relația profesor-elev este absolut necesară pentru a avea o stare de echilibru, atât în mediul profesional, cât și în cel personal. Cadrele didactice se confruntă adesea cu elevi care au o atitudine de respingere față de mediul școlar, o insuficientă motivație pentru studiu sau alte atitudini care îngreunează procesul de predare. Obstacolele care pot să apară în relația profesor-elev pot fi depășite prin comunicare eficientă, să nu uităm însă că cea mai importantă resursă rămâne profesorul.

Bibliografie

Pânișoară, Ion Ovidiu. (2004). Comunicarea eficientă. Metode de interacțiune educațională.

Iași: POLIROM Publishing House.

Oprea, Valentin, Bușu.,(2020). *Includerea unor aspect terapeutice în comunicarea academică*, Editura Universitară, (p. 18-19) Sălăvăstru, Dorina. (2004). *Psihologia educației*.

Iași: POLIROM Publishing House.

Golu, Pantelimon, (1974), *Psihologie socială*, EDP, București

Leroy, Gilbert.(1974), *Dialogul în educație*, EDP, București

Nicola, Ioan.(2003), *Tratat de pedagogie școlară*, Aramis, București

Leroy, Gilbert.(1974), *Dialogul în educație*, EDP, București
Nicola, Ioan.(2003), *Tratat de pedagogie școlară*, Aramis, București
Ryan, Richard M. și Edward L. Deci(2008) *Teoria autodeterminării și rolul nevoilor psihologice de bază în personalitate și organizarea comportamentului*, Manual de personalitate: teorie și research. 3rd ed., editat de Oliver P. John, Richard W. Robins și Lawrence A. Pervin. The Guilford Press, 654-678.

REINTEGRAREA PERSOANELOR CARE AU COMIS O FAPTĂ PENALĂ SAU AU FOST ELIBERATE DIN DETENȚIE PE PIAȚA MUNCII

Onofrei Raluca – Elena, student Anul II, Universitatea „Petre Andrei,, din Iași, Facultatea de Psihologie, Științele Educației și Asistență Socială, specializarea Asistență Socială

Prof. univ. dr. CRISTINA STOICA, Universitatea „Petre Andrei,, din Iași, Facultatea de Psihologie, Științele Educației și Asistență Socială

Daria Constantin, absolvent Psihologie, masterand Consiliere Educațional și Intervenție în Orientarea Școlară și Vocațională

Introducere

Reintegrarea pe piața muncii a persoanelor eliberate din detenție sau care au comis o faptă penală este o mare provocare a societății, întrucât piedicile pe care le întâmpină aceste persoane sunt foarte multe și foarte variate.

În lucrarea de față urmărim reliefa modulul în care principalele instituții ale statului (Penitenciar, Agenția Județeană Pentru Ocuparea Forței de Muncă, Serviciul de Probațiune, Serviciul Public de Asistență Socială/Compartimentul de Asistență Socială din cadrul primăriilor, Direcția Generală de Asistență Socială și Protecția Copilului etc.) și membrii societății vin în ajutorul persoanelor care au comis o faptă penală pentru ca aceștia să poată săși ispășească pedeapsa fără a li se altera personalitatea și comportamentul, să fie sprijiniți să se reintegreze în societate pentru a-și găsi un loc de muncă care să coincidă cu tipologia fiecăruia și cu nivelul de pregătire, astfel încât la eliberare aceștia să se poată bucura de o mulțumire economică și de speranța că pot trăi ca niște persoane care și-au învățat lecția și sunt pregătiți să ducă o viață în respect față de lege și normele morale.

Scopul pedepsei cu închisoarea este de a sancționa infractorii, urmărindu-se *formarea unei atitudini corecte față de ordinea de drept, față de regulile de conviețuire și față de muncă, în vederea reintegrării lor în societate (art.3 alin.(2) din Legea nr. 254/2013)*. Puțini sunt cei care reușesc să se reintegreze în societate (în România aproximativ 92 % dintre cei care au comis o faptă penală sau au fost eliberați din detenție nu reușesc să se reintegreze în societate), cei mai mulți comit din nou o infracțiune și ajung din nou în sistemul de detenție. Ca și cauze ar fi lipsa sprijinului din partea familiei, lipsa de educație și de formare profesională dar mulți dintre noi suntem tentați să ne ferim de aceste persoane și nu ne dorim să-i avem în preajma noastră fie ca prieteni, fie ca parteneri de viață, fie colegi de muncă sau colaboratori. Îi judecăm și le punem la îndoială credibilitatea și seriozitatea, îi percepem ca o amenințare la adresa noastră cât și la bunurile pe care le deținem. În concluzie, îi marginalizăm și nu ne dorim ca ei să aibă acces egal la bunuri și servicii de calitate.

Integrare versus reintegrarea deținuților

Integrarea și reintegrarea sunt etape prin care trece o persoană care a fost încarcerată. Când discutăm despre integrarea socială a unei persoane care a executat o pedeapsă trebuie să explorăm și să înțelegem că penitenciarul este un loc în care se găsesc o multitudine de stiluri de viață distincte cauzate de mediul de proveniență, de nivelul de educație, aspirații etc. Așadar, integrarea socială trebuie raportată la specificul infracțiunii și la fiecare persoană, și se referă la toată perioada de privare de libertate, în care deținutul este ajutat de către autorități să se pregătească pentru viața din afara închisorii. Reintegrarea socială a unei persoane care a executat o pedeapsă se referă la totalitatea programelor de educație, asistență psihologică, asistență socială și demersurile de incluziune socială pe care specialiștii din cadrul penitenciarului le desfășoară din momentul în care persoana a fost pedepsită și până la expirarea pedepsei pentru ca acea persoană, în momentul în care va fi eliberată, să se reîncadreze în societate și să reușească obținerea unei vieți fără infracțiuni, caracterizată de o contribuție adusă societății și de o viață utilă și sănătoasă.

Chiar dacă acest proces începe în penitenciar, el trebuie să continue și după ce deținuții sunt eliberați, în perioada post-penitenciar. Pentru succesul componentei de reintegrare socială este nevoie de sprijinul comunităților locale, în dubla lor calitate: de parteneri ai serviciului penitenciar și de beneficiari ai întregului proces de reintegrare socială a persoanelor private de libertate sau care au executat o pedeapsă privativă de libertate. Ex-deținuții, fiind considerate persoane defavorizate, au nevoie de ajutor din partea instituțiilor statale, centrale sau locale, pentru integrarea rapidă în societate, inclusiv pe piața muncii.

Principalele instituții implicate în procesul de reabilitare a deținuților și modul de implicare

1. *Serviciul de probațiune.* Termenul de probațiune din punct de vedere etimologic provine din latinescul *probatio*, acesta poate desemna o perioadă de demonstrație, sau o încercare de iertare (Isac, Oxana, 2004, p.153). În România, probațiunea vine ca o completare a sistemului juridic la închisoare. Ea este considerată a fi o ocazie, o oportunitate oferită de sistemul juridic celor non - violenți și care comit infracțiuni minore sau care au depășit termenul de privare de libertate și au nevoie de consiliere și de metode care îi îndrumă spre reabilitare și reintegrare mult mai facilă în interiorul societății care are rezultate vizibile și care reduce nu doar suprapopularea penitenciarelor și totodată reduce cheltuielile statului. Este acea metodă alternativă care asigură observarea comportamentului și a abilităților persoanelor care au comis infracțiuni și care se încadrează în lista beneficiarilor, care pot respecta anumite condiții de supraveghere.

Doina Balahur (2010, p.50) afirmă că probațiunea există în România sub forma unui sistem național de probațiune construit din mediul academic, un grup de profesioniști din sistemul juridic și societatea civilă. La momentul de față, Serviciul de Probațiune este perceput de către marea majoritate a beneficiarilor ca fiind un loc unde „mergi la semnat” (afirmație făcută de către 6 persoane cu care s-a discutat, în cadrul cercetării realizate, despre cum înțeleg ei această metodă de reabilitare).

În ceea ce privește reintegrarea pe piața muncii, Serviciul de Probațiune oferă următoarele servicii: - consiliere și orientare profesională pentru a ajuta persoanele care au comis o faptă penală să-și identifice abilitățile și interesele și să-și găsească un loc de muncă care să li se potrivească; - identifică oportunitățile de angajare: Serviciul de Probațiune poate să furnizeze informații despre oportunitățile de angajare disponibile și să ofere sprijin pentru a

depune cereri de angajare; - oferă informații despre programele de formare profesională disponibile și le ajută să se înscrie la aceste cursuri; - monitorizează progresul persoanelor în căutarea unui loc de muncă și oferă consiliere acolo unde este necesar; - colaborează cu angajatorii pentru a ajuta aceste persoane să-și găsească un loc de muncă și pentru a le oferi sprijin în procesul de integrare la un loc de muncă. Serviciul de Probațiune are un rol important în sprijinirea persoanelor eliberate din penitenciar, să se reintegreze pe piața muncii prin furnizarea de sprijin, consiliere și resurse.

2. *Penitenciarul* vine în ajutorul celor care comit infracțiuni cu un grad crescut de pericolozitate. Deținutul este forțat să renunțe la vechile obiceiuri care l-au adus aici, dar și la cele care țin de personalitate și de partea emoțional - afectivă. Există perioada de carantină de 21 de zile în care deținutul este evaluat social, psihologic, educațional, se identifică nevoile și vulnerabilitățile acestuia și se fac recomandări. Conform Art.11, alin. (5) din Legea Nr. 254/2013: „La stabilirea penitenciarului se are în vedere ca acesta să fie situat cât mai aproape de localitatea de domiciliu a persoanei condamnate, ținându-se seama și de regimul de executare, măsurile de siguranță ce trebuie luate, nevoile de reintegrare socială identificate, sex și vârstă.”

Erving Goffman descrie mediul carceral ca fiind „un loc în care își desfășoară activitatea un număr mare de indivizi cu statut similar, despărțiți de restul societății pentru o perioadă de timp și care duc o viață strict delimitată, reglementată oficial de către instituție (Goffman, Erving, 2004, p.11).

În mediul carceral, deținuții sunt educați și se educă reciproc într-o manieră care sporește rata de recidivă, dezvoltându-și prin suportarea tratamentelor la care sunt supuși gradul de frustrare și de repulsie față de societate: „Dominat de instinctul de conservare și de dorința de a rezista cât mai ușor privațiunilor și restricțiilor impuse, deținutul acceptă degradările și umilințele la care este supus permanent” (Banciu, Dan, 2010, pp 71-72). Un alt efect negativ pe care îl are penitenciarul este acela că ruperea totală de societate pentru o perioadă îndelungată face ca individul încarcerat să devină o persoană care nu mai percepe realitatea și care nu înțelege schimbările.

Numeroși delicvenți găsesc viața din mediul penitenciar mult mai atrăgătoare, întrucât aceasta le consolidează sentimentul de iresponsabilitate, ei netrebuind să plătească chirie, facturi, nu trebuie să lucreze (deși unii lucrează doar pentru a nu fi prea izolați), nu se preocupă de problemele cotidiene ale existenței, menținând un aflux constant de facilități. Acest stil de viață nu este decât o capcană care contribuie la creșterea ratei recidivei. Penitenciarele sunt pline, din păcate, cu astfel de indivizi care provin din toate mediile sociale și care ajung să creadă că aici este casa lor și prietenii lor.

Integrarea pe piața muncii a persoanelor eliberate din detenție este destul de dificilă, în primul rând, din cauza faptului că persoanele în cauză sunt considerate de către agenții economici persoane cu probleme, în al doilea rând, privarea de libertate pentru o perioadă mai îndelungată de timp conduce la scăderea competenței profesionale sau, o dată ce cunoștințele și abilitățile profesionale nu sunt aplicate în practică, nivelul de calificare al persoanelor date este scăzut și în al treilea rând, majoritatea persoanelor liberate sunt persoane fără studii profesionale.

De obicei, înainte de liberarea din detenție (înainte cu 3 luni până la împlinirea termenului de a fi liberate), persoanele în cauză trebuie să urmeze un instructaj, efectuat de către personalul instituțiilor penitenciare (educatori, preoți, agenți tehnici, personal specializat pentru

ateliere ocupaționale, precum și psihologi și asistenți sociali), referitor la comportamentul acestora în exterior, activitatea agenției pentru ocuparea unui loc de muncă, drepturile pentru ocuparea unui loc de muncă, situația pe piața muncii, activitatea autorităților publice. Există o serie de măsuri care se iau în penitenciare pentru a ajuta la reabilitarea și reintegrarea deținuților în societate și pe piața muncii după ce aceștia își ispășesc pedepsele. Printre aceste măsuri, conform Art. 42 din Legea Nr. 254/2013 privind executarea pedepselor și a măsurilor privative de libertate dispuse de organele judiciare în cursul procesului penal, enumerăm:

(1) Tinerii condamnați sunt incluși, pe durata executării pedepsei, în programe speciale educaționale, de asistență psihologică și asistență socială, în funcție de vârsta și personalitatea fiecăruia. Se consideră tineri, persoanele condamnate care nu au împlinit vârsta de 21 de ani.

(2) La mutarea într-un penitenciar de adulți a tinerilor condamnați, sunt reevaluate nevoile de educație și asistență psihologică ale persoanei condamnate.

(3) Programele speciale prevăzute la alin.(1) sunt realizate de personalul serviciilor de educație și asistență psihologică din cadrul penitenciarelor, cu participarea consilierilor de probațiune, a voluntarilor, a asociațiilor și fundațiilor, precum și a altor reprezentanți ai societății civile. - Penitenciarele oferă deținuților acces la programe educaționale, *pot participa la cursuri de instruire școlară sau universitare, în condițiile protocolului de colaborare încheiat cu Ministerul Educației Naționale* (Art.nr. 79 din Legea nr. 254/2013), și de formare profesională care îi pot ajuta să-și dezvolte abilitățile și cunoștințele, să-și găsească un loc de muncă după eliberare și să devină cetățeni productivi. Diplomele, certificatele sau orice alte documente care atestă însușirea unei meserii, calificarea sau recalificarea profesională în cursul executării pedepsei privative de libertate sunt recunoscute, în condițiile legii (Art. 83 din Legea nr. 254 / 2013 alin. (6));

- Conform Art.99 din Legea nr. 254/2013 alin. (1), aceștia au permisiunea de a ieși din penitenciar, în vederea ocupării unui loc de muncă după eliberare: a) prezentarea persoanei condamnate, în vederea ocupării unui loc de muncă după punerea în libertate; b) susținerea unui examen de către persoana condamnată; c) pregătirea reintegrării sociale a persoanei condamnate.

Deținuții beneficiază de terapie individuală și de grup, precum și de consiliere psihologică pentru a-i ajuta să-și gestioneze problemele emoționale și să învețe să ia decizii bune pe viitor; au parte de programe de reabilitare în cadrul cărora sunt ajutați să-și dezvolte abilitățile sociale și de viață, să-și îmbunătățească comportamentul și să-și dezvolte abilitățile de comunicare; beneficiază de activități de recreere și culturale, cum ar fi: sportul, teatrul (programe în care deținuții joacă o piesă de teatru alături de actori celebri), muzică, în vederea socializării și creării de legături firești între aceștia, asemănătoare mediului exterior; sunt ajutați să-și obțină acte de stare civilă și documente de care vor avea nevoie atunci când vor fi eliberați; să țină legătura cu membrii familiei.

Conform art. 77 din Legea nr. 254/2013 privind executarea pedepselor și a măsurilor privative de libertate dispuse de organele judiciare în cursul procesului penal „Persoanelor condamnate li se poate cere să muncească, în raport cu tipul regimului de executare, ținându-se seama de calificare, deprinderile și aptitudinile acestora, de vârstă, starea de sănătate, măsurile de siguranță, precum și de programele destinate sprijinirii profesionale a acestora ". Toate aceste măsuri și programe desfășurate de către reprezentanții penitenciarelor au ca scop principal reintegrarea în societate a acestor persoane după ce își vor ispăși pedepsele.

3. *Agencia județeană pentru ocuparea forței de muncă* oferă deținuților sau persoanelor aflate sub supraveghere consiliere, informare și face medierea între persoana care se adresează și angajator. Din discuțiile purtate cu reprezentanții Agenției, în anul 2022 s-au adresat 32 de bărbați dintre care 6 erau referiți de către reprezentanții Serviciului de Probațiune și 26 erau eliberați din penitenciar. În anul 2023 au fost eliberați 6 bărbați din penitenciar care s-au adresat Agenției și 7 bărbați care au fost referiți de către consilierii Serviciului de Probațiune.

În momentul în care o persoană care a comis o faptă penală se adresează Agenției, reprezentanții acesteia întreprind următoarele demersuri: 1. interviează persoana pentru a face un profil ocupațional al acesteia în funcție de: vârstă, studii, calificare, starea de sănătate. Dacă aceasta nu are terminate 8 clase și dorește, este orientat către Programul „A doua șansă”. Dacă nu este de acord, atunci i se oferă un loc de muncă ca muncitor necalificat. Dacă are finalizate studiile gimnaziale și dorește, este orientat către un curs de formare profesională. Dacă nu, atunci i se oferă un loc de muncă ca persoană necalificată. Angajatorii au anumite facilități dacă angajează o persoană cu vârsta până în 30 de ani sau după 45 de ani; 2. reprezentatul Agenției discută cu angajatorul, îi prezintă fapta pe care a comis-o persoana și mediază angajarea acesteia.

4. *Serviciul public de asistență socială/compartimentul de asistență socială* din cadrul primăriilor. Vine în sprijinul persoanelor eliberate din detenție sau care au săvârșit o faptă penală, să se reintegreze în societate și le ajută să-și găsească un loc de muncă, astfel: - consiliază și îndrumă aceste persoane către Agenția Județeană Pentru Ocuparea Forței de Muncă; - identifică angajatori locali care ar fi dispuși să angajeze persoanele eliberate din detenție și să semneze parteneriate cu aceștia; - ajută aceste persoane să-și întocmească un CV și le învață cum trebuie să se prezinte la un interviu de angajare; - creează campanii de conștientizare în comunitate care să abordeze problemele cu care se confruntă persoanele eliberate din detenție și să promoveze oportunitățile de angajare. Acest lucru poate ajuta la eliminarea stigmatizării și la încurajarea angajatorilor să considere aceste persoane ca posibil candidați pentru locuri de muncă.

În calitate de lucrători sociali în cadrul Compartimentului de Asistență Socială, am cercetat situația în care am oferit sprijin la trei persoane care au fost eliberate din detenție pentru a putea să se reintegreze în comunitate și pe piața muncii. Recunoaștem că am fost încercați de sentimentul de teamă, de furie (unul dintre ei a violat și a omorât o bătrână). Au fost desfășurate discuții cu fiecare persoană cu privire la planurile de viitor, le-am aflat poveștile de viață care au avut un impact tulburător, am aflat că de mici copii au fost traumatizați de propriile lor familii cu care nici în prezent nu au o relație normală (aceștia îi marginalizează, îi consideră o rușine, îi judecă pentru faptele comise și nici nu vor să audă de ei), am aflat că nu au o pregătire profesională și nici vreo aspirație sau vreo motivație care să îi determine să spere la o viață mai bună care să-i țină departe de mediul carceral.

Au avut loc discuții cu un reprezentant al A.J.O.F.M. pentru a fi angajați ca muncitori necalificați, însă doar unul dintre ei a acceptat să se ducă să vadă dacă îi convin condițiile de muncă și salariul pe care-l poate primi. Ceilalți au motivat că sunt în vârstă, că distanța este prea mare, că nu au cu ce face naveta, că starea de sănătate nu le permite acest lucru, etc. Le-au fost întocmite dosare de ajutor social conform Legii nr. 416/2001, pentru a putea beneficia de o asigurare medicală, de o sumă de bani constantă, de pachete oferite prin Programul Operațional de intrajutorare etc, și în schimbul acestei sume de bani ei fiind nevoiți să presteze lunar un

număr de ore/acțiuni în interes local. Acest mod ar fi un prim pas prin care ei să vadă din partea comunității că nu sunt abandonați și să-i motiveze să devină serioși, capabili și muncitori, care au greșit, dar au dreptul la clemență din partea semenilor. S-a discutat cu familiile lor și cu cetățeni din localitate în vederea aflării punctului lor de vedere în ceea ce-i privește și a sensibilizării lor dar rezultatul a fost unul dezamăgitor. Unul dintre cei eliberați (un bărbat în vârstă de 52 de ani care a fost condamnat pentru uciderea soției sale) a fost la magazinul din sat pentru a-și cumpăra pâine și când s-a întors, a fost bătut de către un grup de tineri, i-au stricat bicicleta și a rămas cu tulburări de memorie. Nu a fost suficientă această intervenție, întrucât, la nici o lună de zile, după ce a fost eliberat un tânăr în vârstă de 22 de ani (condamnat pentru viol) a intrat din nou peste o altă bătrână pe care a violat-o și a ajuns din nou în sistemul de detenție.

Acest tânăr a fost crescut de mic copil de către bunica paternă, părinții săi s-au despărțit, mama l-a abandonat și nu s-a mai interesat de el, a fost lăsat în grija tatălui care și el a plecat în străinătate la muncă. Bunica paternă era singura persoană care se purta mai frumos cu el și care îi acorda cele necesare unei vieți normale. Ceilalți membri ai familiei (unchi, mătuși, verișori) îl marginalizau, îl certau, îl desconsiderau, îl băteau etc.) La vârsta de 9 ani a căzut în cap de pe acoperișul unei case și de atunci a rămas cu probleme de sănătate, a înregistrat absențe școlare, nu a reușit să termine decât trei clase, nu știa să scrie și să citească. Mai târziu a fost văzut întreținând relații sexuale cu animale. Era clar că avea un comportament deviant care mai târziu a dus la aceste fapte penale. I-au fost aduse la cunoștință bunicii paterne problemele nepotului său și a fost sfătuită să-l interneze pentru a avea parte de investigații medicale.

Aceasta a reacționat negativ și s-a simțit jignită de această remarcă și nu a dorit să ia aminte despre cele sesizate, fapt pentru care, tânărul în cauză a comis un alt viol și a fost arestat. La dispunerea procurorului a fost găsit în urma evaluării medicale psihiatrice, cu probleme grave de comportament.

Analizând acest caz și nu doar, observăm că aceste persoane, în marea lor majoritate, provin din familii destrămate, cu un grad de neglijență și violență ridicat astfel încât ajung să creadă că aceasta este normalitatea vieții, cu nivel de educație scăzut, cu situații financiare precare, persoane cu probleme sociale pe care, dacă membrii comunității și autoritățile locale le-ar trata cu mai multă implicare și atenție, ar reuși să fie reduse. Însă, personalul responsabil din Compartimentele de Asistență Socială este insuficient și volumul de muncă raportat la numărul de beneficiari este foarte mare, fapt pentru care, nu se acordă o atenție sporită acestei categorii vulnerabile.

Concluzii

Indiferent de natura faptei penale pe care un individ a comis-o, indiferent de mediul de proveniență, de nivelul de educație etc, trebuie să conștientizăm că succesul reintegrării persoanelor eliberate din detenție sau care au săvârșit o faptă penală și stoparea recidivei acestora depinde nu doar de implicarea autorităților prin persoanele desemnate să se ocupe de acest proces, ci este o sarcină a noastră, a tuturor! În momentul în care vom învăța să nu-i mai privim ca pe niște rău - făcători, ca pe niște non-valori și ne vom da silința să-i sprijinim să aibă legături firești cu cei din jur și cu membrii familiei, să-și termine studiile, să obțină o calificare și să aibă un loc de muncă, să se simtă utili și mândri de ei atunci când vor contribui la bunăstarea familială și a societății, doar atunci ne vom demonstra nivelul de pregătire, gradul de civilizație și faptul că suntem oameni care s-au vindecat de „trauma” suferită! Ajutându-i

pe ei să se reintegreze pe piața muncii și să-și construiască o viață nouă și să devină membri activi și productivi ai societății, ne ajutam, de fapt, pe noi ca indivizi și ca societate! **Bibliografie**

1. Balahur, D. (2010). 'The criminalization of youth in Romania', in F.Bailleau, Y.Cartyvels (Eds), The criminalization of youth. Juvenile justice in Europe, Turkey and Canada, VUBPRESS, Brussels, ISBN: 9789054876014, p 187-211
2. Banciu, Dan, *Agresivitatea în mediul penitenciar ca efect al deculturației*, Sociologie Românească, 2010
3. Goffman, Erving, *Aziluri. Eseuri despre situația socială a pacienților psihiatrici și a altor categorii de persoane instituționalizate*, Iași, Editura Polirom, 2004
4. Isac, Oxana, *Sociologia devianței*, Chișinău, Tipografia Centrală, 2004
5. Legea nr. 254 / 2013 *privind executarea pedepselor și a măsurilor privative de libertate dispuse de organele judiciare în cursul procesului penal*.

FACTORI DETERMINANȚI ÎN INTEGRAREA PERSOANELOR CU DIZABILITĂȚI MINTALE PE PIAȚA MUNCII

Păduraru (Târziu) Cătălina Lenuța, anul II, Facultatea de Psihologie, Științele Educației și Asistență Socială, Universitatea "Petre Andrei" din Iași, anul II, programul Asistență Socială
Daria Constantin, absolvent Psihologie, masterand Consiliere Educațională și Intervenție în Orientarea Școlară și Vocațională Prof. univ. dr. Cristina Maria Stoica, Facultatea de Psihologie, Științele Educației și Asistență Socială, Universitatea "Petre Andrei" din Iași

Persoanele cu handicap sunt acele persoane cărora mediul social, neadaptat deficiențelor lor fizice, psihice, mentale și/sau asociate, le împiedică total sau le limitează accesul cu șanse egale la viața societății, necesitând măsuri de protecție în sprijinul integrării și incluziunii sociale. (L.448/2006, cap.1, art.2). *Handicap ("dizabilități")*, care înseamnă orice dezavantaj de care suferă o anumită persoană ca urmare a unei deficiențe sau a unei dizabilități care împiedică sau limitează satisfacerea totală sau parțială a sarcinilor considerate normale pentru ea (în funcție de vârstă, gen și diferiți factori sociali și culturali). Noțiunea de dizabilități este mai amplă și cuprinde și rolul social pe care îl are persoana cu deficiență sau dizabilitate, fiind astfel dezavantajată comparativ cu alte persoane în cazul concret al interacțiunii persoanei cu mediul social și cultural specific. (Molnar, N., *Dimensiunea socială a integrării socio-profesionale a persoanelor cu dizabilități*, p.28)

Formarea profesională este o măsură activă de combatere a șomajului, care asigură creșterea și diversificarea competențelor profesionale, prin inițierea, calificarea, recalificarea, perfecționarea și specializarea persoanelor în căutarea unui loc de muncă.

Orientare profesională reprezintă procesul de sprijin al angajaților, de-a lungul vieții, pentru a le asigura competențele necesare parcursului profesional prin autocunoașterea aspirațiilor și a aptitudinilor, prin informare și consiliere privind schimbările din piața muncii, în realitățile economice și în oportunitățile de formare. (Cojocaru, Ș., *Metode apreciative în asistența socială. Ancheta, supervizarea și managementul de caz*, 2016, p. 16)

Integrarea profesională reprezintă "procesul în care anumite comportamente ale persoanei (noul angajat) se vor corela la condițiile mediului în care activează (mediul organizațional)." (coord. Neamțu George, *Enciclopedia asistenței sociale*, 2016, pp. 563-564). Integrarea

profesională are implicații de ordin psihologic, sociologic, organizatoric și pedagogic. *Piața muncii* semnifică ”mecanismul de reglare prin decizii liberale ale subiecților economici, prin intermediul salariului, al cererii și ofertei forței de muncă.” (Buzducea, D., *Asistența socială a grupurilor de risc*, 2010, p.394)

Accesibilitate reprezintă ansamblul de măsuri și lucrări de adaptare a mediului fizic, precum și a mediului informațional și comunicațional conform nevoilor persoanelor cu handicap. *Adaptare rezonabilă la locul de muncă* – ansamblul de măsuri și lucrări de adaptare a mediului fizic, precum și a mediului informațional și comunicațional conform nevoilor persoanelor cu handicap. *Egalizarea șanselor* – procesul prin care diferitele structuri sociale și de mediu, infrastructura, serviciile, activitățile informative sau documentare devin disponibile și persoanelor cu handicap. *Unitate protejată autorizată* – entitatea de drept public sau privat, în cadrul căreia sunt angajate minimum 3 persoane cu handicap, care reprezintă cel puțin 30% din numărul total al angajaților. *Atelier protejat* – spațiul adaptat nevoilor persoanelor cu handicap, unde acestea desfășoară activități de formare, dezvoltare și perfecționare a abilităților. *Loc de muncă protejat* – spațiul aferent activității persoanei cu handicap, adaptat nevoilor acesteia, care include cel puțin locul de muncă, echipamentul, toaleta și căile de acces.

Legislația în domeniul protecției și promovării drepturilor persoanelor cu dizabilități
Legea statuează că orice persoană cu dizabilitate, indiferent de vârstă, grad și tip de dizabilitate, are dreptul la integrare sau reintegrare în muncă. Pentru o integrare ocupațională adecvată, eficientă și sustenabilă, aceste persoane participă activ în procesul evaluării și orientării profesionale, au acces la informare și la alegerea activității, conform dorințelor și aptitudinilor. Integrarea ocupațională a persoanelor cu dizabilități este importantă și din punct de vedere economic : creșterea ocupării acestor persoane contribuie la creșterea economică a țării, înseamnă și reducerea volumului prestațiilor sociale acordate acestei categorii, fiind echivalentă cu creșterea veniturilor persoanelor cu dizabilități și reducerea gradului de sărăcie a acestora. (Neamțu, N., *Procese de asistență socială centrate pe individ*, 2012, p. 76)

Orice persoană are dreptul să trăiască independent în cadrul societății. Pentru persoanele cu dizabilități, exercitarea acestui drept presupune posibilitatea de a decide și a-și controla toate aspectele vieții, accesul atât la serviciile și facilitățile destinate populației generale, cât și la servicii de sprijin specific dizabilității.

Medierea muncii pentru persoanele cu dizabilități

Integrarea în câmpul muncii a persoanelor cu dizabilități reprezintă o mare problemă în România. Accesul pe piața muncii a acestora este împiedicat, de cele mai multe ori, de autoritățile indiferente, dar și de prejudecățile celor din jur, care stigmatizează persoana cu dizabilități. Medierea aduce schimbări importante în viața beneficiarului: trecerea de la statutul de beneficiar pasiv la cel de angajat, modificarea programului, efortul fizic sau intelectual crescut, mai multă rigoare în program și responsabilitate impuse de un loc de muncă câștigat. Medierea muncii urmărește potrivirea profilului persoanei aflate în căutarea unui loc de muncă cu cel al posturilor existente pe piața muncii, include conectarea angajatorului cu viitorul angajat, negocierea contractului și a condițiilor de muncă și asistență în realizarea formalităților. (Turcu, M., *Medierea accesului pe piața muncii a persoanelor cu dizabilități*, 2004, p. 29)
Medierea pe piața muncii vizează, pe termen scurt, integrarea într-un loc de munca protejat, iar pe termen lung, integrarea reală pe piața muncii. Presupune parcurgerea unor etape: analiza pieței muncii; munca cu angajatorii; analiza locului de muncă; potrivirea client - loc de muncă;

negocierea locului de muncă; prima zi de muncă; monitorizare. (Militaru, E., *Drepturi și facilități acordate persoanelor cu dizabilități*, 2015, p. 47)

Piedici ale angajării persoanelor cu dizabilități

Se pot identifica următoarele piedici: mentalitatea generală a societății; uneori familia nu dorește ca persoana cu dizabilitate să muncească; atitudinea angajatorului, care se teme să angajeze astfel de persoane; atitudinea colegilor de muncă care uneori este de respingere; lipsa de informare în legătură cu persoanele cu dizabilitate; numărul de profesii limitat care poate fi accesat de persoanele cu dizabilități; lipsa motivației de a munci; lipsa pregătirii profesionale și a experienței în muncă; nivelul scăzut de independență; lipsa încrederii în sine; abilități sociale reduse, dificultăți de comunicare sau de adaptare; o asumare redusă a responsabilității; probleme cu transportul; cerințele pieței muncii sunt tot mai ridicate, ca urmare a progresului tehnologic; activitatea economică impune cerințe mari de calitate și viteză de lucru sporită. (Popescu S., *Identificarea nevoilor persoanelor cu dizabilități*, 2009, p. 168).

Persoanele cu dizabilități trebuie să se bucure de aceleași drepturi ale omului ca orice altă persoană și trebuie să primească aceleași oportunități pentru a participa pe deplin ca parteneri cu rol egal în toate domeniile vieții. Dreptul de a munci este o parte inerentă din ansamblul de drepturi ale persoanelor cu dizabilități și realizarea lui trebuie să fie universală. Locul de muncă ar trebui să fie liber ales ca urmare a preferințelor sau negocierilor cu angajatorul, în condiții de egalitate de oportunități cu persoanele fără dizabilități.

Persoanele cu deficiențe ar trebui să aibă șansa de a activa în ocupații care să reflecte pregătirea profesională, competențele și aspirațiile lor privind realizarea profesională și câștigurile ocupaționale. În cadrul relațiilor de muncă trebuie să funcționeze principiul egalității de tratament față de toți salariații și angajatorii. (*L. 53/2003, art.5, Codul muncii*). Viața independentă, integrarea socio-profesională și integrarea în comunitate constituie un drept fundamental al omului, esențial pentru dezvoltarea identității personale și realizarea potențialului uman. *Factori determinanți în integrarea persoanelor cu dizabilități mintale pe piața muncii – studiu de caz* Principalul factor care influențează ocuparea persoanelor cu dizabilități este *educația*. Cu cât nivelul de educație este mai scăzut, cu atât probabilitatea de a avea un loc de muncă este mai mică. Legătura educației cu dizabilitatea poate fi privită din două perspective. Pe de o parte, educația ar putea avea o influență asupra instalării dizabilității. Astfel, persoanele care au dobândit niveluri mai ridicate de educație au o probabilitate mai mare să lucreze în ocupații cu riscuri mai scăzute de boli și accidente sau în medii de lucru mai sigure. Pe de altă parte însă, persoanele cu dizabilități pot avea un acces mai dificil la educație și ca urmare un număr mai mare dintre aceștia ar avea un nivel de școlarizare mai scăzut cu implicații asupra ocupării. În ce privește gradul handicapului raportat la nivelul de școlarizare, pe măsură ce acesta este mai grav șansele de a avea un nivel scăzut de educație cresc considerabil.

Deși școala profesională este ruta educațională cea mai frecventă pentru persoanele cu dizabilități, aceasta nu pare să aibă un impact semnificativ asupra probabilității ocupării. O explicație posibilă este că educația profesională nu este suficient de adaptată cerințelor pieței, ducând la dezvoltarea de abilități care însă nu pot fi fructificate prin ocupare. Problema adecvării educației cu cerințele pieței muncii însă este o problemă valabilă în sens general, nu doar pentru școlile profesionale.

Participarea pe piața muncii a persoanelor cu dizabilități este influențată și de *experiența în muncă* sau *formarea profesională/calificarea profesională în concordanță cu cerințele de pe piața muncii*. Cursurile de specializare, ca și educația, au o importanță mult mai mare pentru persoanele cu handicap decât pentru restul. Experiența profesională anterioară și urmarea cursurilor de formare profesională pot crește semnificativ șansele unei persoane cu dizabilități de a se angaja.

Un alt predictor important al integrării persoanelor cu dizabilități pe piața muncii îl reprezintă *capacitatea de muncă*. În România, una dintre problemele legate de capacitatea de muncă a unei persoane cu dizabilități este modalitatea în care aceasta este evaluată în sistemul public. Practica actuală a evaluării capacității de muncă se bazează în mare parte pe diagnosticul medical și gravitatea acestuia, și doar într-o mică măsură pe baza capacității funcționale a persoanei examinate. Percepția asupra propriei capacități de muncă are un impact mult mai mare asupra probabilității de ocupare decât capacitatea de muncă evaluată oficial. Autoevaluarea se face în funcție de activitățile pe care persoana respectivă le poate îndeplini și nu în funcție de afecțiunile suferite. Capacitatea de muncă limitată din motive medicale este menționată ca principala problemă care împiedică persoanele cu dizabilități să intre pe piața muncii. Cu cât dizabilitatea unei persoane este mai gravă, cu atât inserția profesională este mai dificilă sau chiar absentă.

Atunci când vorbim despre persoane cu dizabilități, *motivația* este esențială pentru formarea deprinderilor, este o condiție necesară activității omului și, implicit a integrării pe piața muncii. Cu cât persoana cu dizabilități este mai motivată în a-și depăși condiția, în a-și asuma responsabilitatea pentru propria ei dezvoltare profesională, în a-și găsi un loc de muncă, cu atât cresc șansele a fi integrată pe piața muncii.

Disponibilitatea angajatorilor de a angaja persoane cu dizabilități are un efect favorabil în ceea ce privește integrarea în muncă a acestor persoane. Nu dizabilitatea în sine este o piedică în obținerea și menținerea unui loc de muncă cât mai degrabă neacceptarea angajatorilor de a colabora cu persoane care au un anumit tip de handicap și de a le crea condiții adaptate nevoilor lor pentru a putea să își desfășoare în ritmul lor activitățile. La baza refuzului de a-i angaja se află teama că ar putea fi niște angajați care să nu își facă bine treaba, adică mai mult să încurce, considerând că și-ar complica munca prin angajarea lor. Dacă ar încerca să își depășească temerile și să le vadă adevăratul potențial dincolo de handicapul vizibil sau mai puțin vizibil, condiția persoanelor de față s-ar schimba radical.

Capacitatea de adaptare la locul de muncă poate fi gestionată în condițiile în care există sprijin și suport din partea familiei, a serviciilor specializate sau a angajatorului.

Supportul social reprezintă o altă categorie de factori care influențează angajabilitatea persoanelor cu dizabilități. Un impact important în ceea ce privește integrarea în muncă îl are mediul familial și suportul primit pe tot parcursul. Un mediu familial instabil sau absența suportului sau chiar a familiei se reflectă în primul rând în dificultatea de a găsi un loc de muncă și în instabilitatea la locul de muncă care conduce frecvent la renunțare în condițiile lipsei și a unui suport specializat (intervenția prin măsuri active, integrate, individualizate – consiliere vocațională, consiliere profesională, servicii de mediere pe piața muncii, etc)

În continuare voi prezenta un *studiu de caz* din care reies factorii de succes în integrarea profesională pe piața muncii a unei persoane cu dizabilități mintale.

V.A. este o tânără de 30 de ani. Din anul 2017 are un certificat de handicap permanent și este diagnosticată cu retard mental ușor și tulburări de personalitate și comportamentale (fără tratament psihiatric), având un grad accentuat. Aceasta a crescut în sistemul de protecție socială, în sensul că în primii 8 ani de viață a trăit într-un centru de plasament din Bârlad ca urmare a faptului că a fost abandonată la naștere, urmând apoi ca timp de 13 ani să trăiască în asistență maternală, apoi la vârsta de 22 de ani, în anul 2014, a fost instituționalizată la Locuința Protejată Negrești, unde locuiește și în prezent. V.A. face parte dintr-o familie cu ambii părinți diagnosticați cu boli psihice: tatăl diagnosticat cu debilitate mintală, iar mama oligofrenie gr I/II. Tânăra mai are o soră și 2 frați, toți fiind abandonați de la naștere și crescuți de mici în centrele Direcției. Sora lui V.A. a crescut până la vârsta de 4 ani în centrele DGASPC Vaslui, apoi a fost adoptată de o familie din America, unde se află și în prezent, doi frați care au beneficiat de măsură de protecție specială la AMP în Bârlad, iar după dobândirea capacității depline de exercițiu au plecat în străinătate, unul în Austria, celălalt în Italia. În perioada în care a beneficiat de măsură de protecție la AMP, V.A. nu a menținut legătura cu familia naturală. Abia în anul 2015 s-a reușit găsirea familiei - părinții și frații, și în prezent păstrează legătura cu ei prin vizite sau prin telefon.

În ceea ce privește studiile, V.A. a absolvit în anul 2011 ciclul inferior într-o școală profesională specială, profil tehnic (croitorie) și a urmat cursul de calificare profesională, lucrător în comerț, în anul 2015, iar ultimul curs este cel de ajutor de bucătar în anul 2022. Referitor la formarea și activitatea profesională, V.A. a fost beneficiara proiectului Solidaritate în teritoriul GAL Ștefan cel Mare (prin Fundația Corona Iași furnizor de formare profesională), în anul 2022, proiect în care a beneficiat de diferite tipuri de servicii : servicii sociale primare (consiliere socială, informare, întocmire Plan Personalizat de Intervenție, monitorizare caz), servicii specializate de ocupare – informare și consiliere profesională, servicii de formare profesională. În cadrul ședințelor, au fost realizate, prezentate și discutate împreună cu beneficiara profilul psiho-profesional rezultat în baza testelor și chestionarelor aplicate de către consilier, planul de carieră corespunzător opțiunilor de dezvoltare profesională identificate împreună cu consilierul, stabilirea unui traseu profesional și realizarea instrumentelor necesare accesării unui loc de muncă (CV, scrisoare de intenție, recomandare de formare profesională), realizarea de activități aplicativ-practice de elaborare, identificare și accesare a unui loc de muncă, stimularea interviu de angajare, informări specifice privind piața muncii, beneficiile și drepturile angajatului.

În această perioadă în care a beneficiat de servicii de formare profesională, beneficiara a semnat un contract de ucenicie pe o perioadă de 6 luni pentru obținerea calificării de ajutor de bucătar. Activitatea de ucenicie s-a desfășurat la locul de muncă ”SC Hanul Boierilor SRL” Negrești, o întreprindere socială. După încheierea perioadei de ucenicie, tânăra a semnat contractul de muncă - ajutor de bucătar la acest restaurant, pe o perioadă nedeterminată. A beneficiat tot timpul de monitorizare și suport postangajare atât din partea Fundației Corona, cât și din partea personalului Locuinței Protejate și a managerului de caz din centru. Familia, de asemenea a susținut-o moral în vederea păstrării acestui loc de muncă.

A avut încă de la început un comportament respectuos, a manifestat seriozitate și implicare, sarcinile de lucru le-a îndeplinit aproape în totalitate, iar acolo unde a întâmpinat dificultăți, a cerut ajutor colegilor. A primit atenția necesară atât din partea angajatorului, cât și din partea colegilor pentru a-și îmbunătăți abilitățile de lucru, aceștia au fost încrezători în

capacitățile și potențialul ei, ajutând-o astfel să se integreze în mediul de lucru. Relaționarea la locul de muncă a fost benefică pentru aceasta pe plan emoțional. V.A. consideră că se simte valorizată, apreciată, iar câștigul salarial este mulțumitor, dar motivația de a lucra pentru a avea o anumită independență financiară rămâne elementul cel mai important în cazul acesteia. Astfel, în situația lui V.A. se poate observa că a fost găsit un mediu de lucru conform nevoilor și abilităților acesteia, un mediu în care este acceptată și în care nu se simte marginalizată din cauza dizabilității de care suferă, reușind astfel să se simtă utilă atât pentru sine cât și pentru societate. **Concluzii** Persoana cu dizabilitate vizează un cetățean cu drepturi depline care trebuie să-și exercite acest rol, putând alege sau să fie ales, participând la vot, la rezolvarea problemelor cetățenești. Este important ca prezența unei deficiențe să nu împiedice desfășurarea activității individului, de a ocupa diferite poziții în viața socială, de a se pregăti pentru o profesie sau o viață activă și pentru a ocupa un loc de muncă, de a obține venituri și poziții economice. Persoana cu dizabilități trebuie pregătită și educată pentru a îndeplini diferite roluri, alături de ceilalți cetățeni, pentru a le manifesta în comportamente efective, cu respectarea unor prescripții normative. Persoana cu dizabilități se poate prevala de toate drepturile unui cetățean, trebuie să-și asume responsabilități și corelativ cu drepturile să aibă anumite obligații. (Căpâlneanu, F., *Integrarea în muncă a persoanelor cu dizabilități- ghid metodologic*, 2005, p.47)

Integrarea socio-profesională constituie veriga finală a procesului de integrare în comunitate. Persoanele cu dizabilități trebuie să aibă șanse egale pentru angajarea pe piața muncii ca și ceilalți cetățeni. Rezultatele angajării persoanelor cu dizabilități nu sunt în funcție doar de gradul dizabilității, ci și de unii factori legislativi și psiho-sociali, precum discriminarea, motivația, imaginea personală și profesională, nivelul studiilor, experiența profesională, măsurile de sprijin, suportul social, capacitatea de adaptare la un loc de muncă, atitudinile și percepțiile angajatorului față de angajarea persoanelor cu dizabilități.

Asigurarea accesului egal la o educație de calitate și la posibilitățile de învățare de-a lungul vieții oferă persoanelor cu dizabilități șansa de a se implica pe deplin în societate și de a-și îmbunătăți calitatea vieții. Un impact important în ceea ce privește integrarea în muncă îl reprezintă și mediul familial și suportul primit pe tot acest parcurs, inclusiv suportul specializat care îi poate ajuta în identificarea unui loc de muncă și păstrarea aceluia loc de muncă. Sporirea potențialului de dezvoltare profesională generează efecte pe termen lung în cazul persoanelor cu dizabilități mintale care conduc la rezultate favorabile în ceea ce privește ocuparea. De asemenea, atitudinea pozitivă a angajatorilor față de persoana cu dizabilități facilitează integrarea în muncă a acestora.

Incluziunea socio-profesională a persoanelor cu dizabilități reprezintă un scop în sine care presupune implicarea statului, dar și a membrilor societății, a familiilor acestor categorii de persoane vulnerabile, în crearea condițiilor pentru asigurarea reală de egalitate a șanselor pentru ele. Din păcate, în România încadrarea în muncă a persoanelor cu dizabilități este scăzută. Chiar și în țările cele mai industrializate, situația este departe de a fi satisfăcătoare și problema angajării (sau accesul la un post) a persoanelor cu dizabilități rămâne o preocupare atât a instituțiilor publice cât și a partenerilor sociali și a organizațiilor care reprezintă persoanele cu dizabilități. **Bibliografie**

1. Buzducea Doru (coord.), *Asistența socială a grupurilor de risc*, Editura Polirom, Iași, 2010
2. Căpâlnean Florin (coord), Alina Călugăru, Adina Prișcă, *Integrarea în muncă a persoanelor cu dizabilități - ghid metodologic*, Editura Samuel, București, 2005;

3. Cojocaru Ștefan, *Metode apreciative în asistența socială. Ancheta, supervizarea și managementul de caz*, Editura Polirom, Iași, 2016;
4. Militaru Eva, *Drepturi și facilități acordate persoanelor cu dizabilități*, CS III, INCSMPS, București, 2012;
5. Molnar Nicoleta, *Dimensiunea socială a integrării socio-profesională a persoanelor cu dizabilități*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2018;
6. Neamțu George(coord.), *Enciclopedia asistenței sociale*, Editura Polirom, Iași, 2016
7. Neamțu Nicoleta, *Procese de asistență socială centrate pe individ, familie și grup. Studii de caz*, Editura Accent, Cluj Napoca, 2012;
8. Popescu Silvia, *Identificarea nevoilor persoanelor cu dizabilități*, INCSMPS, 2009;
9. Turcu Mirela, Vacariu Mihaela, Cornea Alexandra, *Medierea accesului pe piața muncii a persoanelor cu handicap*, Colecția Atelier CRIPS, București, 2004;
10. *Legea 53/2003 -Codul muncii*;
11. *Legea nr. 448/2006 privind protecția și promovarea drepturilor persoanelor cu handicap*, publicată în M.O., Partea I, nr. 1006 din 18/12/2006

SUBMODALITĂȚILE. PRINCIPIU DE BAZĂ AL TEHNICILOR DE PROGRAMARE NEURO LINGVISTICĂ

Ana-Maria Roșca, studentă anul 3, Facultatea de Psihologie, Științele Educației și Asistență Socială, Universitatea "Petre Andrei" din Iași, Manager la NLP Research Platform SRL

V-ar plăcea să cunoașteți tehnici prin care să vă schimbați starea la comandă? Ați încercat să scăpați de ticuri sau de diverse alimente în mod conștient și nu ați reușit? Cât de util ar fi pentru voi să cunoașteți o tehnică rapidă prin care să schimbați o convingere nedorită? Var plăcea să știți ce schimbări minore puteți face în interiorul vostru a.î să produceți schimbări majore în exterior? De câte ori v-ați gândit să schimbați trecutul și v-ați dat seama că nu puteți? Ce ar fi dacă nu ați schimba trecutul, dar ați învăța cum să vă schimbați perspectiva asupra lui? Ați afirmat sau ați auzit în jurul vostru expresii de genul: Imaginea aia nu-mi dă pace! Doar la ea mă gândesc! – ar fi util ca printr-o intervenție de câteva minute să oprești acea imagine? Ba mai mult decât atât să o înlocuiești și cu o imagine dorită? Ce?

Submodalitățile = felul în care codificăm și dăm sens modalităților

Modalitățile sunt V,A,K, iar submodalitățile sunt subseturi ale acestora (de ex. Faci o imagine în mintea ta, aceasta va avea anumite caracteristici, o anumită culoare, contrast, locație, distanță față de planul tău vizual și luminozitate). Toate acestea reprezintă submodalități.

Iar ceea ce noi vom prezenta în această lucrare și poate fi sintetizat în următoarele puncte: 1. Ce sunt SMD și unde le identificăm în viața de zi cu zi. 2. Tehnicile NLP care folosesc SMD. 3. Elemente critice folosite în lucrul cu SMD (care sunt cele mai importante aspecte de care trebuie să ținem cont atunci când folosim SMD). 4. CUM să descoperim SMD în cadrul unei intervenții.

Întregul comportament uman este un produs al stării mentale în care ne aflăm la acel moment și haideți să vedem modalitatea în care fiecare dintre noi construiește astfel de stări. Ei bine, le construim în interior, în același mod în care le experimentăm în exterior: prin intermediul simțurilor noastre. Chiar de foarte multe ori spunem că lucrurile trebuie să aibă un sens pentru noi ca să le putem înțelege. Noi creăm experiențele interioare în principal în imagini, sunete și senzații. Și haide să luăm câteva exemple întâlnite în viața de zi cu zi: Cu siguranță și s-a întâmplat să te cufunzi pe deplin într-un film cu adevărat bun, nu-I așa? Sunt momente în care devii întristat la părțile nefericite, devii încordat atunci când există tensiune, tresari în

momentul în care se întâmplă ceva brusc, te simți bine la părțile amuzante, ai o stare de bine atunci când există un final fericit al filmului.

Nu știi dacă te-ai gândit vreodată la faptul că imaginile mari, luminoase și situate la o distanță potrivită față de tine, ar putea crea stări extrem de puternice pe care le vei putea reprezenta cu ușurință în mintea ta. Iar când faci acest lucru, se poate ca ele să se intensifice.

Sau (un alt exemplu) poate că ai fost cel puțin o dată la un concert - Probabil încă de când ai cumpărat biletele erai nerăbdător să vezi spectacolul. Probabil cel mai important element în cadrul unui concert este sunetul și de aceea o echipă întreagă de tehnicieni se asigură că acesta va suna perfect. Iar în momentul în care concertul începe, parcă nici nu îți mai poți auzi gândurile. Așa cum în lumea reală te poți bucura de muzica unui concert, tot așa și amintirile tale pot conține sunete. Doar gândește-te la faptul că de multe ori ascultând muzică, poți să îți schimbi starea la comandă. Iar dacă nu ai posibilitatea să ascuți efectiv melodia preferată, cu siguranță că poți să o fredonezi în mintea ta.

Vreau (să mai luăm un ultim exemplu) și să te gândești acum că ești la tine acasă și te bagi în patul tău cu lenjerie proaspăt spălată - Cum simți la atingere? Cât de mult îți place mirosul?... Știi senzația aia de confort în care capul ți se cufundă în pernă, corpul devine greu și încet aluneci adânc într-un somn complet relaxat. Parcă nici nu trebuie să faci nimic... Sau poate că nici nu știi ce faci în timp ce ești acolo ... și totul se întâmplă de la sine. Gândește-te că poți să NU fii la tine acasă, și doar să te gândești la așternuturile de pe patul tău, la perna ta, și în mod automat să instalezi starea de relaxare.

Noi oamenii folosim imagini (ceea ce noi numim sistemul vizual de reprezentare), folosim sunete (sistemul auditiv de reprezentare) și folosim senzații (sistemul kinestezic de reprezentare), și facem asta pentru a atribui un sens lumii din jurul nostru și pentru a crea gânduri, senzații, emoții și alegeri care ne compun și ne determină existența. În acest mod ne creăm lumea noastră subiectivă.

Submodalitățile sunt extrem de puternice pentru intervenții de scurtă durată (dar nu numai – însă aici le întâlnim cel mai des). Ele ne servesc în efectuarea de schimbări la nivelul minții noastre, referitoare la multe procese care pot fi schimbate cu intervențiile din NLP. Ce tehnici mai exact folosesc submodalitățile? (Tehnica de disociere, Poziții perceptuale, Place vs Displace, Swish, Schimbarea unei convingeri sau a unei valori în ierarhie).

La nivelul MSC totul funcționează prin imagini & senzații => totul este influențat de modul în care operăm la nivelul RI - întrebările pe care noi le adresăm clientului pot crea schimbări în el - iar dacă îți faci o imagine despre ceva, ea va avea o culoare, o locație, o distanță etc. Vreți să vedeți un ex. rapid despre cum funcționează asta? (Acest exercițiu se poate face cu ochii închiși sau deschiși – este bine oricum. Important este să îl faci în acel mod care tu consideri că este cel mai potrivit pentru tine). Așa că: Permiteți câteva momente să te gândești la un moment când te simțeai total motivat, și întoarce-te în acel moment. Și intră în corpul tău și observă cum începi să simți ceea ce simțeai, emoțiile pe care le aveai atunci când erai total motivat. Plutește în corpul tău, vezi ce ai văzut, auzi ce ai auzit și simte tot ce ai simțit atunci când erai total motivat. Ai reușit? Foarte bine!

Ce vreau acum este să observi sentimentele, emoția pe care o ai atunci când ești total motivat... și în câteva momente o să ne jucăm cu asta. O să iei această imagine și o să o îndepărtezi de tine, și o să o faci mică și întunecată. O să te rog să faci asta în câteva momente. Acum, ia imaginea și îndepărtează-o de la tine și fă-o mică și întunecată și trimite-o în cealaltă

parte a camerei și pune-o jos... Așa, foarte bine ... și acum fă-o mică cât un timbru. Și observă diferența! Observă dacă ai avut sentimente de motivație mai puternice acum când imaginea aceea este mică și întunecată în colțul opus al camerei, sau ai avut sentimente mai puternice când erai tu în imagine și vedeai totul prin ochii tăi ... și auzeai ... și vedeai ... și simțeai acel sentiment că ești complet motivat.

Dacă ești ca majoritatea oamenilor, înseamnă că cel mai probabil ai avut sentimente mai puternice când erai tu în imagine și ai văzut totul prin proprii tăi ochi. Noi, în cadrul acestui exercițiu am folosit deja câteva submodalități și o să vedem imediat care sunt acestea. Dar pentru moment, vreau să vezi diferența între ceea ce simți când imaginea este mică și întunecată în colțul celălalt al camerei față de ceea ce simți când ești în imagine și vezi totul prin propria tăi ochii. Simți diferența?

!!! Observă faptul că sentimentul de motivație este prezent atunci când tu ești în imagine și cel mai probabil nu este prezent când imaginea este mică și întunecată și în colțul opus al camerei.

Am spus că o să redobândim această imagine înapoi, așa că ia-o de acolo (din colțul opus al camerei) mărește-o cu viteza de 100 de km pe oră și VUUUP adu-o repede în fața ta, intră în ea și dintr-o dată vezi, auzi și simți acest sentiment de motivație -> și ți-ai recăpătat motivația, nu-i așa? Dacă ești ca majoritatea lumii ți-ai recăpătat motivația. Și acum observă că diferența dintre aceste submodalități realizează practic diferența care este între cele două imagini. Observă că imaginea aceea cu motivația nu avea prea multe șanse atunci când era mică și întunecată și în colțul opus al camerei. Noi, în cadrul acestui exercițiu am folosit deja câteva submodalități și o să vedem imediat care sunt acestea. Dar pentru moment, vreau să vezi diferența între ceea ce simți când imaginea este mică și întunecată în colțul celălalt al camerei față de ceea ce simți când ești în imagine și vezi totul prin propria tăi ochii. Simți diferența? !!! Observă faptul că sentimentul de motivație este prezent atunci când tu ești în imagine și cel mai probabil nu este prezent când imaginea este mică și întunecată și în colțul opus al camerei. Am spus că o să redobândim această imagine înapoi, așa că ia-o de acolo (din colțul opus al camerei) mărește-o cu viteza de 100 de km pe oră și VUUUP adu-o repede în fața ta, intră în ea și dintr-o dată vezi, auzi și simți acest sentiment de motivație -> și ți-ai recăpătat motivația, nu-I așa? Dacă ești ca majoritatea lumii ți-ai recăpătat motivația. Și acum observă că diferența dintre aceste submodalități realizează practic diferența care este între cele două imagini. Observă că imaginea aceea cu motivația nu avea prea multe șanse atunci când era mică și întunecată și în colțul opus al camerei. Și acum observă o chestie interesantă legată de CONTROL: când ești în control? Atunci când ești motivat sau atunci când nu simți nici un fel de motivație?

Adevărul este că submodalitățile ne dau posibilitatea să ne punem în controlul majorității RI pe care le avem. Și haideti acum să vedem tot ce trebuie să știm despre submodalități și cum să le punem la treabă pentru ca să obținem schimbările pe care vrem să le obținem. Înainte de a vedea lista de submodalități începem prin a pune următoarea întrebare:

Când te gândești la cât de mult îți place înghețata, ai o imagine?

Unii practicieni mai cer clienților să creeze imagini despre ceva anume, și aici e nevoie să precizăm că: limbajul pe care îl folosim, trebuie să devină foarte foarte precis. Pentru că atunci când îi ceri cuiva să creeze o imagine și îi spui: Când te gândești la cât de mult îți place înghețata, poți să faci o imagine /să compui/ să creezi o imagine? - practic, când clientul creează o imagine, nu vei mai obține un set de submodalități ca să facă o distincție utilă.

Atunci când spui cuvântul CRREEAZĂ sau SĂ FACI o imagine, nu este deloc la fel de precis ca atunci când spui: Când te gândești la asta, ai o imagine? Știți că vă spuneam la începutul acestei prezentări că prin intermediul submodalităților putem să modificăm stări. La baza stărilor pe care noi le avem există anumite RI care se creează pe bază de imagini, sunete și senzații. Ceea ce noi învățăm să facem cu ajutorul submodalităților, este să operăm la nivelul acestor reprezentări interne astfel încât să producem schimbările pe care ni le dorim.

Acum aș dori să vă dau un exemplu din practica mea personală prin care vreau să vă conștientizez de puterea SMD. Și chiar dacă această poveste a fost dureroasă pentru persoana în cauză, vă rog să dați atenție mai mare procesului decât poveștii în sine. Luați-o ca pe un exemplu didactic!

Problema prezentată este următoarea: Am în capul meu în mod continuu o imagine și nu-mi dă pace. Doar la asta mă gândesc. După ce i-am adresat câteva întrebări, am aflat că tatăl ei era grav bolnav. Venea ziua ei de naștere, și ea primise cadou de la soțul ei un week-end în străinătate (pe care soțul îl achiziționase înainte ca tatăl ei să aibă probleme de sănătate). La insistențele tatălui, ea a acceptat să plece în respectiva excursie. În ziua imediat următoare plecării, tatăl ei a murit. Începând cu acel moment, RI care conțineau imaginea tatălui s-au modificat radical și s-au transformat în imagini închise la culoare în care abia dacă se putea distinge forma unui chip uman.

“Vreau să mi-l reamintesc așa cum era el, o persoană veselă și plină de energie.” – mia spus clienta. Am început să lucrez cu ea folosind submodalitățile, iar tehnica a dat rezultatele dorite. Ce pot să vă spun este că după luni de zile în care de fiecare dată când se gândea la tatăl ei, ea a accesat doar imagini negre și încețoșate ... a reușit în sfârșit să îl vadă zâmbind și plin de lumină. Dincolo de faptul că tehnica a funcționat cu succes, pentru mine, cea mai mare bucurie a fost că am putut să redau acestei doamne parte din trecutul ei, care a fost îngropat în urma șocului pe care îl avuse.

În lucrul cu SMD, trebuie să ținem cont de 3 elemente critice: 1. Diverșii; 2. Universalii; 3. Viteza. Pentru subiectul zilei de astăzi, vă voi spune câteva cuvinte doar despre VITEZĂ. Driverii și Universalii vor fi aduși în discuție pe măsură ce aprofundăm celelalte tehnici folosite cu ajutorul SMD. Pentru moment este suficient să vă conștientizez de existența lor. Unul dintre elementele critice în lucrul cu submodalități este VITEZA și ea este extraordinar de importantă deoarece, dacă este gândită, răspunsurile vine de la MC, iar dacă este rapidă, răspunsurile vin din MSC.

Haideti să vedem lista de submodalități care cuprinde cele mai importante submodalități pe care le vom folosi în toate tehnicile care au la bază SMD. Observăm că avem 3 mari categorii: modalitățile V,A,K. Și să începem cu submodalitățile vizuale: dacă de exemplu ai o anumită imagine în minte, probabil că o să te întrebi dacă este: - Alb negru sau color. - Poziția - aproape sau departe (poate să fie la zeci de metri, sau chiar 1 km depărtare, sau aproape de 1 m sau chiar la câțiva centimetri). - Luminoasă sau întunecată. - Locația imaginii față de centru (Unde este localizată): în centru, în afară, într-o parte, într-un colț, sus sau jos față de centrul ecranului imaginar pe care îl ai în față. - Mărimea imaginii (Cât de mare este imaginea) - imaginea poate să fie mare și îndepărtată sau mică și apropiată/ sau poate să fie mare și apropiată sau mică și îndepărtată. Contează!!! Fiecare are o anumită reprezentare și are un set de distincții specific. - Asociată sau disociată - și probabil că trebuie să explicăm termeniiăștia chiar aici pentru că o să îi folosim destul de mult de acum înainte.

În termeni de NLP: - Asociat = ești prezent în imagine și vezi tot ceea ce vezi prin ochii tăi. - disociat = te vezi pe tine însuți, îți vezi propriul corp în acea imagine. Dacă vă aduceți aminte exemplul pe care l-am făcut anterior cu motivația (când ți-ai adus în minte imaginea aceea a motivației). Prima dată când imaginea a venit în minte erai asociat – (că de fapt - dacă îți aduci aminte detalii, eu ți-am cerut să fii acolo în imagine și să vezi prin ochii tăi: să vezi ce ai văzut, să auzi ce ai auzit și să simți ce ai simțit - > Deci, ai văzut prin ochii tăi, erai acolo, erai în corpul tău, erai asociat.

Eu îți sugerez ca acești 2 termeni (Asoc/Disoc) să îi înveți pe de rost pentru că o să îți fie foarte utili și nu o să ai timp să te uiți pe notițe atunci faci procesul cu cineva. În plus, atunci când vei lucra cu clienții tăi, va trebui să le explici pe scurt ce înseamnă Asociat/Disociat și trebuie să faci asta în termeni foarte preciși și clari și cu o definiție scurtă. Pe cât trebuie să fii de precis la determinarea declanșatorilor, pe atât trebuie să fii precis când lucrezi cu clientul să clarifici că imaginea pe care o are este Asociată /Disociată.

- Focalizată sau defocalizată. - Dacă este focalizată: focusul se schimbă sau este fix (variabilitatea - aceasta e mai puțin importantă, dar dacă există acolo pentru client o diferență, această diferență trebuie menționată). - Înălțată sau panoramică Interesant este că atunci când imaginea este înălțată cel mai probabil este că este și disociată, iar atunci când este panoramică, cel mai probabil este să fie și asociată. Dar există și situații când poate să fie și invers. Oricum o are clientul, așa este bine pentru noi ca Practicieni.

- În mișcare sau statică. Acestea sunt submodalitățile cu care lucrăm acum. Acestea trebuie întrebate de fiecare dată când stăm de vorbă cu clientul nostru. Și poate că observați că după “în mișcare sau statică” este o linie aici. Pentru moment ne focusăm doar pe acestea pe care le-am discutat, cele care se află sub linie le vom discuta la cursul de Master Practitioner. Ținând cont de viteză (de care spuneam anterior că este un element critic în lucrul cu SMD), vreau să atrag atenția asupra stării interne pe care trebuie să o ai atunci când faci acest proces cu cineva: NU facem: Aaaaalb Neeeeegru sau Coloooooor.

Când descoperim submodalitățile clienților noștri întrebăm RAPID următoarele: - alb negru sau color; - aproape sau departe; - luminoasă sau întunecată; - locația imaginii față de centrul ecranului; - Care este mărimea imaginii; - Asociați sau disociat. - Focalizată sau defocalizată. - Focalizarea (variabilă sau fixă). - Înălțată sau panoramică. - În mișcare sau statică. Și notăm prescurtat răspunsurile pe care le primim de la client.

Mergând mai departe cu exemplificarea, ne îndreptăm atenția asupra caracteristicilor auditive asociate cu imaginea. Dacă NU există caracteristici auditive, atunci poți să sari peste secțiunea următoare. Dacă există și clientul spune că are, atunci putem să îl întrebăm: - Care este localizarea sunetului? - Care este direcția din care vine: dinafară, dinăuntru, din față /spate, Sus /Jos, stânga /dreapta. - Dacă este intern sau extern: trebuie clarificat dacă sunetul este în corpul său sau în afara corpului. - Dacă sunetul este tare sau în surdina.

Cam acestea sunt cele 4 caracteristici importante asociate la modalitatea auditivă. Odată ce avem descoperite și SMD auditive, verificăm prezența senzațiilor importante asociate cu imaginea. Din nou, în acest moment putem avea 2 variante: se poate să existe sau nu senzații. Dacă NU sunt senzații importante asociate, este ok și procesul poate fi încheiat; iar dacă există, putem continua întrebând: - Care este localizarea senzației (Unde este ea localizată)? - Ce mărime are senzația? - Ce formă are senzația? - Ce intensitate are senzația: este intensă sau nu Ei, acesta este modul în care folosim lista submodalităților. Așa folosim submodalitățile pentru

a le utiliza mai departe în tehnicile de schimbare a submodalităților. Și asta e lista pe care trebuie să o avem să o folosim de fiecare dată când lucrăm în cadrul tehnicilor NLP cu submodalități. Cum? – exact elicităm SMD

1. Faci raport cu clientul
2. Te gândești care este produsul pe care îl consumi și nu mai vrei să îl consumi
3. Ceri MSC să fie de acord pentru efectuarea următorului proces
4. Adresezi întrebarea: “Când te gândești cât de mult îți place ... ai o imagine?”
5. Eliciți cu viteză SMD acestei imagini și le notezi pe foaie 6. La final: “ Mulțumesc. Șterge imaginea.” Și acum haideți să trecem la exercițiu.

Vreau să țineți cont de faptul că acest exercițiu este bază pentru exercițiul următor care folosește tehnica Like to Dislike. Ce urmează să faceți este să alegeți un produs alimentar pe care îl consumați și vreți să nu îl mai consumați. Coach-ul pune întrebarea: “Când te gândești cât de mult îți place ... ai o imagine?” – și elicit SMD de pe lista de SMD.

Foarte IMPORTANT: Vă puneți în stare de alertă!!!! Grup de 2 persoane – 5 min de fiecare (10 min. în total)

Și dacă? - Bine ați revenit!

Ați reușit atât în calitate de Client cât și de Practician?

- Ce ați învățat?
- Ce întrebări aveți?
- Ce trebuie eu să știu?

Bibliografie

Dr. L. Michael Hall-Cartea Cartilor

Barbara P.Belnap-Managementul resurselor umane

Gîfu, D., & Cuza, A. I. Use of isotopes in the online commentators' categorization.

DEBATES ON GLOBALIZATION. APPROACHING NATIONAL IDENTITY THROUGH INTERCULTURAL DIALOGUE, 189.

Mihăilescu, N., & Andrițchi, V. (2016). *Modalități și tehnici de organizare eficientă a timpului*. In Tehnologii didactice moderne.

Style, C. (2016). *Psihologia pozitivă. Ce ne menține fericiți, optimiști și motivați*. Elefant Online.

BARIERE ȘI OPORTUNITĂȚI ÎN ANGAJAREA PE PIAȚA FORȚEI DE MUNCĂ A PERSOANELOR CU DIZABILITĂȚI

Vîrlan (Chitoșca) Gabriela, anul 2, Facultatea de Psihologie, Științele Educației și Asistență Socială, specializarea Asistență Socială, Universitatea "Petre Andrei" din Iași Prof. univ. dr.

Cristina Maria Stoica, Facultatea de Psihologie, Științele Educației și Asistență Socială, specializarea Asistență Socială, Universitatea "Petre Andrei" din Iași

Introducere Dizabilitatea este o stare socială și nu o condiție medicală. Încercând să dăm o definiție a dizabilității constatăm că în legislația românească este încă prezentă sintagma de “persoană cu handicap” în locul sintagmei de “persoană cu dizabilitate”.

Legea 448/2006 privind protecția și promovarea drepturilor persoanelor cu handicap, actualizată în 2020, reglementează problematica *persoanelor cu handicap*, nu a *persoanelor cu dizabilități*. Conform actului normativ, ”persoanele cu handicap sunt acele persoane cărora mediul social, neadaptat deficiențelor lor fizice, senzoriale, psihice, mentale și / sau asociate, le împiedică total sau le limitează accesul cu șanse egale la viața societății, necesitând măsuri de protecție în sprijinul integrării și incluziunii sociale”.

În momentul de față, noile tendințe pe plan mondial impun termenul de “persoană dizabilitată”(de către societate) în locul celei de “persoană cu dizabilități”, tocmai pentru a sublinia faptul că dizabilitatea nu este un atribut al persoanei ci este un atribut al relației persoană – mediu.

Mediu inadaptat este cel care “dizabilitează” o persoană datorită barierelor arhitecturale pe care acesta le întâmpină.

Dizabilitatea trebuie percepută ca o problemă a întregii societăți, presupunând astfel pregătirea și adaptarea continuă în toate sferele vieții, pentru primirea și menținerea acestor persoane în curentul principal al vieții sociale.

Carta drepturilor fundamentale a Uniunii Europene, prin art. 26, precizează că Uniunea Europeană recunoaște și respectă dreptul persoanelor cu handicap de a beneficia de măsuri care să le asigure autonomia, integrarea socială și profesională, precum și participarea la viața comunității.

Aceasta, și legislația specifică din fiecare țară, ar fi prima oportunitate pentru accesul pe piața muncii a persoanelor cu dizabilități....pentru că am ales să încep cu oportunitățile în tratarea acestei teme de analiză și reflecție! Paradoxal, o altă oportunitate (doar pentru o anumită categorie a persoanelor cu dizabilități, în funcție de nivelul și tipul performanțelor academice) a apărut în urma pandemiei de COVID-19. În contextul actual în care pandemia globală de COVID-19 a spart barierele în calea lucrului de la distanță, una dintre soluțiile de a menține active social persoanele cu dizabilități va fi împuternicirea și capacitatea acelorora dintre ele care au abilități și competențe digitale la locuri de muncă din domeniul tehnologiei informației și comunicațiilor, a serviciilor digitale și online de asistență, la crearea de platforme digitale etc.

În iulie 2019, aproape jumătate din toate persoanele cu dizabilități din Statele Unite ale Americii care nu lucrau au raportat un tip de barieră în calea angajării, conform Biroului de Statistică a Muncii din SUA. Propria dizabilitate a unei persoane, lipsa de educație sau pregătire, lipsa de transport și nevoia de caracteristici speciale la locul de muncă s-au numărat printre barierele semnalate. Peste jumătate dintre persoanele cu handicap care au fost angajate, au întâmpinat dificultăți de finalizare a îndatoririlor lor de muncă din cauza handicapului lor.

La nivel global, persoanele cu dizabilități au rate de ocupare mai mici în comparație cu populația generală din cauza barierelor sistemice, în special în sectorul formal. În țările în curs de dezvoltare, aproape 80-90% dintre persoanele cu dizabilități care ar putea să muncească sunt șomere.

Barierile în accesul pe piața muncii și menținerea angajării oficiale a persoanelor cu dizabilități sunt încadrate în trei categorii, în funcție de unde se manifestă în primul rând acestea: la locul de muncă printre angajatori și colegi de muncă fără dizabilități; printre persoanele cu dizabilități care caută sau se angajează în angajarea formală; în mediul social, fizic și politic mai larg.

Problema dizabilității și angajării a ocupat centrul atenției la nivel global pentru că este recunoscută în aproape toate zonele lumii. Strategia pentru Dezvoltare Durabilă 2023 a ONU, în care confruntarea cu sărăcia extremă în multiplele ei manifestări este scopul principal. Organizația Mondială a Sănătății raporta (în 2011) că aproximativ 15% din populația lumii are un handicap, întărind ideea că există o strânsă legătură între accesul redus la muncă și educația școlară limitată sau inexistentă și deci statut socioeconomic mai scăzut. Pentru multe persoane cu dizabilități care nu au urmat finalizat școala sau care provin din familii sărace, este mult mai dificil să găsească un loc de muncă decent și sigur. Este acceptat, de asemenea, că această dificultate este de obicei exacerbată pentru femeile cu dizabilități în comparație cu bărbații, deși acest lucru variază în funcție de context.

Potrivit art. 46 din Constituția României, “persoanele handicapate se bucură de protecție specială. Statul asigură realizarea unei politici naționale de prevenire, de tratament, de readaptare, de învățământ, de instruire și de integrare socială a handicapatilor, respectând drepturile și îndatoririle ce revin părinților și tutorilor”. Potrivit art. 7 din Declarația universală a drepturilor omului (adoptată de O.N.U. la 10 decembrie 1948), “toți oamenii sunt egali în fața legii și au, fără nici o deosebire, dreptul la o egală protecție a legii. Toți oamenii au dreptul la o protecție egală împotriva oricărei discriminări care ar viola prezenta declarație și împotriva oricărei provocări la o asemenea discriminare”. În completarea textului citat, art. 23 din același act internațional prevede că orice persoană are dreptul la muncă, la libera alegere a muncii sale, la condiții echitabile și satisfăcătoare de muncă, la ocrotirea împotriva șomajului, fără nici o discriminare și la plata salariului egal pentru munca egală.

Puncte de vedere rezultate din studierea bibliografiei

Analiza studiului efectuat în 2013 de către echipa de cercetători Coleman, Sykes și Groom pentru Comisia pentru Egalitate și Drepturile Omului a arătat că o treime dintre persoanele cu dizabilități sunt ocupate (36%) și două treimi dintre persoanele cu handicap sunt șomere (66%) și au menționat că le-au fost limitate tipurile de muncă pe care le-au efectuat sau pe care le-ar fi putut efectua. Persoanele cu handicap au indicat mai mult decât persoanele fără handicap, limitări precum dificultățile de transport (care afectează un sfert din persoanele cu handicap șomeri), atitudinile angajatorilor sau colegilor, anxietatea sau lipsa de încredere și problemele legate de acces și sprijin (de exemplu, dificultăți de acces în clădiri, dificultăți de utilizare a instalațiilor și lipsa ajutoarelor sau echipamentelor speciale).

Anxietatea sau lipsa de încredere afectează o proporție relativ mare de persoane cu tulburări de învățare, tulburări de memorie sau condiții de sănătate mintală în comparație cu persoane cu alte tipuri de deficiențe. Mai multe cercetări au scos în evidență faptul că atitudinea angajatorului legată de persoanele cu dizabilități reprezintă un factor important în rata amănitoare a lipsei locurilor de muncă în rândul persoanelor cu dizabilități (Blank, 1998).

Rezultatele studiilor arată faptul că angajatorii manifestă o reticență mai mare în angajarea persoanelor cu dizabilități mentale sau emoționale decât cu dizabilități fizice. De exemplu, Fuqua și colab. au examinat 8 arii de dizabilități și au concluzionat că angajatorii au exprimat o mai mare reticență la angajarea persoanelor cu dizabilități mentale și deficiențe de vedere decât la angajarea persoanelor cu epilepsie. McFarlin și colab. (1991) au arătat că atitudinile angajatorilor legate de angajații cu dizabilități tind să fie pozitive în ceea ce privește absenteismul și performanța în muncă. Pe de altă parte Johnson și colab. (1988) au identificat

faptul că angajatorii au temeri legate de abilitățile sociale ale angajaților cu dizabilități mentale, de comunicare sau emoționale și de abilitățile lor de a munci în echipă.

În Strategia Națională pentru Dezvoltarea Durabilă a României 2030, este menționat că *Raportul de țară privind România* solicitat de Comisia Europeană în 2018, relevă faptul că „persoanele cu handicap și copiii se confruntă cu un risc mai ridicat de sărăcie. Multe persoane cu handicap părăsesc timpuriu școala și puține ajung în învățământul terțiar, ceea ce le scade șansele de angajare.”

În articolul „Munca precară, soluții pentru populația vulnerabilă din mediul rural”, publicat în *Revista Calitatea vieții*, XXVI, nr 1, autoarea menționează teoriile socioeconomice care explică împărțirea pieței muncii în ocupații standard și ocupații nonstandard și anume teoria „primei trepte” care consideră ocuparea nonstandard o situație temporară și pornește de la ipoteza că aceste contracte nonstandard sunt doar treapta către locurile de muncă permanente și teoria segmentării, care explică divizarea între piața muncii primară și secundară. Locurile de muncă bine plătite, condițiile bune de muncă, stabilitatea și securitatea, șansele de promovare și echitatea sunt specifice pieței muncii primare în timp ce piața secundară a muncii oferă salarii mai mici, condiții de muncă mai proaste, stabilitate și securitate scăzute, grupurile vulnerabile (femei, tineri, migrantți, minorități etnice sau persoane cu dizabilități) având acces restricționat către piața primară a muncii.

Lucrarea „Strategii și politici de ocupare în contextul pieței actuale a muncii” abordează situația ocupării forței de muncă din România și propune măsuri de îmbunătățire a ocupării și a eficienței utilizării forței de muncă. Studiul pornește de la analiza specificității forței de muncă din România și a situației ocupării și eficienței acesteia și se finalizează cu identificarea unor modalități de optimizare a politicilor și strategiilor în domeniul ocupării. Premizele îmbunătățirii și eficientizării ocupării forței de muncă din România (educația, formarea profesională continuă, creșterea economică și dezvoltarea durabilă, flexibilitatea și mobilitatea forței de muncă) sunt analizate ca suport al coordonatelor esențiale ale unei strategii de optimizare a ocupării forței de muncă. Strategiile și politicile de ocupare ale forței de muncă trebuie să fie elaborate ținând cont de celelalte strategii și politici macroeconomice și de strategiile Uniunii Europene. Strategiile și politicile de ocupare din România trebuie să vizeze unitatea dintre procesele demografice, sociale, economice și culturale, corelarea dintre structurile și conținuturile educaționale și de pregătire ale forței de muncă și nevoile actuale și de perspectivă ale economiei, formarea profesională continuă, creșterea productivității muncii și flexisecuritatea și mobilitatea forței de muncă.

În promovarea și sprijinirea accesului pe piața muncii a persoanelor cu dizabilități pe piața muncii s-a introdus sistemul de cotă. Sistemul de cotă reprezintă obligația angajatorilor ca un anumit procent din personal să fie persoane cu dizabilități, obligație impusă atât angajatorilor din sectorul public cât și din privat, în special celor care au peste un anumit număr de angajați. Cel mai adesea, nerespectarea acestor obligații atrage sancțiuni asupra angajatorilor, iar fondurile strânse sunt utilizate pentru servicii de recuperare sau reintegrare socio-profesională pentru persoane cu dizabilități. Sistemul de cotă s-a dezvoltat după primul război mondial, Germania fiind printre primele țări care au introdus astfel de prevederi (1922), fiind urmată de mare parte din țările europene. Modelul pleacă de la prezumțiile că: fără obligații prevăzute de lege pentru angajatori, aceștia nu vor angaja persoane cu dizabilități din cauza productivității reduse și de la presupunția că persoanele cu dizabilități nu pot concura liber pe piața muncii.

În România sistemul de cotă a fost introdus prin Legea nr. 57/1992 ce prevedea că angajatorii cu peste 250 de angajați să aibă cel puțin 3% din personal persoane cu dizabilități. Dacă nu îndeplineau această condiție, valoarea sancțiunii era salariul minim brut pe țară înmulțit cu numărul de locuri de muncă neocupate. Modificările ulterioare ale legii au lărgit aria de aplicabilitate incluzând firmele cu peste 100 de angajați, mai apoi cu peste 50 de angajați. De asemenea, procentul obligatoriu de angajați cu dizabilități a crescut la 4%, dar sancțiunile au scăzut, în prezent fiind 50% din salariul minim brut pe țară înmulțit cu numărul de locuri de muncă neocupate. A fost introdusă posibilitatea firmelor să achiziționeze bunuri sau servicii în cuantum datorat de la unități protejate autorizate. Dacă inițial penalitățile plătite de angajatori erau virate într-un fond special, utilizat pentru finanțarea diferitelor programe de asistență pentru persoane cu dizabilități, în prezent acestea sunt virate către bugetul general. Sistemul de cotă din România are o implementare slabă. Nu a dus la o rată de ocupare rezonabilă pentru persoanele cu dizabilități, ci doar a introdus o nouă taxă ce aduce venituri la buget. Deoarece aceste venituri intră în bugetul general nu este clar în ce măsură acești bani se întorc la persoanele cu dizabilități sub forma serviciilor de integrare pe piața muncii, cum se întâmplă în majoritatea țărilor care au sistemul de cotă.

Cercetarea pe care am realizat-o arată oportunitățile și barierele întâmpinate în accesul la un loc de muncă al unei persoane din cadrul DGASPC Neamț, instituție cu care colaborez prin prisma profesiei mele și a locului de muncă. În politicile actuale ale statului bunăstării, valoarea participării pe piața muncii este redusă la angajarea obișnuită, deoarece sprijinul la locul de muncă și prestațiile/indemnizațiile de suport sunt văzute ca stigmatizante și segregatoare. Susținem că este nevoie de o înțelegere mai nuanțată a intersecției aranjamentelor de sprijin cu beneficiile angajării. Chiar dacă se acceptă meritele unei persoane cu adevărat merituoase, acest proces este fragil și nu anulează recunoașterea greșită a persoanelor cu dizabilități ca fiind incapabile să se ridice la nivelul normelor de profesionalism ale unui specialist fără dizabilități (în sensul că excepțiile acceptării întăresc regula segregării și a excluziunii).

Anamneza. Alexandra are 36 de ani, este psiholog, psiholog cu drept de liberă practică, specialist! S-a născut perfect sănătoasă, a mers la grădiniță, la școală, fiind o elevă eminentă. A intrat la facultate, la psihologie dar în anul 2 de facultate a suferit un accident. A stat aproape jumătate de an prin spitale ca, în final, să se aleagă cu o paralizie a membrilor inferioare. Cu suportul familiei, a prietenilor a finalizat cursurile, susținându-și examenul de licență. S-a ambiționat și nu s-a oprit aici, făcând și un master în psihologie. S-a îndrăgostit, s-a căsătorit...nu știa dacă poate să aibă copii...acum are o minune de fetiță de 6 ani!

A aplicat pentru un post într-o școală, s-a prezentat dar a înțeles, din gesturi și priviri, că nu o să fie bine primită. Din priviri, da, pentru că a învățat să fie expertă în descifrarea sensurilor privirilor oamenilor! Și apoi școala, chiar dacă era de oraș, nu avea căi de acces pentru persoane în cărucioare. Erau și câțiva copii în cărucioare, dar pe ei îi luau părinții în brațe și îi urcau la etaj, pentru că nu puteau fi toate clasele la parter.

Când s-a scos la concurs postul de psiholog la DGASPC nu știa dacă să se înscrie sau nu... prea mari fuseseră deziluziile de până atunci, pe măsura provocărilor! S-a decis, s-a pregătit pentru concurs și l-a luat. Culmea, postul era la serviciul pentru persoane adulte cu dizabilități. Acum consideră că acela a fost norocul ei! Consideră că lucrând cu persoanele cu dizabilități se creează condițiile de dublu câștig, de dublu avantaj. Îi înțelege mai bine pe cei cu dizabilități care, la rândul lor, câștigă un plus de încredere când observă că în spatele biroului chipul acela

luminos și luminat de doi ochi mari și albaștri precum infinitul se continuă cu un corp micuț și firav, așezat într-un scaun cu roțile. Soțul ei o aduce în fiecare dimineață cu mașina la serviciu (pentru ca ar fi imposibil să vină cu mijloacele de transport în comun), o ia în brațe, o așează în scaunul special și o aduce în birou și iar la sfârșitul programului face traseul invers. La birou, pentru deplasările din timpul zilei o mai ajută colegii, care au îndrăgit-o din prima clipă pentru firea și spiritul ei.

Oricum, și instituția este prevăzută cu toate dotările necesare. Uneori, când se termină programul, soțul ei vine însoțit și de fetița lor, se vede cum emană toți trei bunătate, empatie și siguranță. Oricine o vede sau interacționează cu Alexandra simte doar admirație, din prima clipă. Nu milă! Doar admirație!

Concluzii După angajare, rămân o serie de bariere și constrângeri care nu permit și nu dau asigurarea persoanelor cu dizabilități să își pot desfășura munca ca egali cu salariații fără dizabilități la locul de muncă. Printre aceste bariere putem menționa lipsa acomodărilor și facilităților adecvate la locul de muncă, transport public inaccesibil către și de la locul de muncă, discriminare și lipsa de conștientizare a potențialului oamenilor la locul de muncă, barierele de comunicare și informare, lipsă de oportunități de formare, lipsa resurselor financiare și atitudinile negative ale angajatorilor.

Adesea, aceste bariere fac extrem de dificil accesul și păstrarea persoanelor cu dizabilități ca angajate. Ele sunt influențate semnificativ de tipurile de dizabilități, de sex, vârstă, cultură și existența serviciilor de protecție socială. Concepțiile greșite ale angajatorilor, colegilor de muncă și publicului creează atitudini care consideră persoanele cu dizabilități ca fiind mai puțin competente sau chiar o povară pentru angajator și pentru societate.

Studii și analize efectuate în diferite state au ilustrat că, în ciuda disponibilității relative de acomodare, lucrătorii cu dizabilități întâmpină în continuare numeroase provocări de accesibilitate în birouri, la locurile de muncă. A fi capabil să ajungi la muncă în mod fiabil este o problemă cheie în acceptarea unui loc de muncă și continuarea muncii. Transportul la și de la locul de muncă este, în continuare, unul dintre motivele majore pentru care persoanele cu dizabilități motrice întâmpină dificultăți în căutarea unui loc de muncă.

În cele din urmă, pe lângă politicile care ar putea aborda barierele cunoscute în calea muncii, politicile sociale mai ample care ar putea crește investițiile în capitalul uman pentru persoanele cu dizabilități au un rol important de jucat. Politici care se adresează tranziției de la școală la muncă pentru tinerii cu dizabilități, precum și politici care să susțină continuarea educației pentru cei cu debutul dizabilității în timpul școlii ar putea ajuta la rezolvarea problemei majore a integrării reale a persoanelor cu dizabilități pe piața muncii.

Rezultatele angajării pentru persoanele cu dizabilități pot varia în funcție de caracteristicile individuale, cum ar fi vârstă, sex, rasă, etnie, stare civilă și nivel de educație (Sevak, Houtenville, Brucker și O'Neill, 2015). Prezența unui handicap la vârsta mai mare prezintă un risc crescut de șomaj (Ipsen, 2006). Persoanele în vârstă cu dizabilități sunt mult mai susceptibile de a fi discriminate în deciziile de angajare iar lipsa de educație sau formare poate influența negativ și ocuparea forței de muncă și veniturile câștigate. Cu toate acestea, majoritatea solicitanților cu dizabilități de locuri de muncă percep natura handicapului lor ca principală barieră în calea angajării și e mai puțin probabil să recunoască rolul factorilor sociali, de mediu și contextuali care provoacă șomaj.

În ciuda barierelor persistente, persoanele cu dizabilități sunt activ implicate în activități de pregătire și căutare de locuri de muncă și negocierea cu succes a barierelor la locul de muncă. Îmbunătățirea rezultatelor angajării pentru persoanele cu dizabilitățile trebuie să fie un efort cu mai multe fațete. În plus, formarea angajatorilor pentru angajare și integrarea persoanelor cu dizabilități este imperativă. În cele din urmă, persoanele cu dizabilități au nevoie de mai multe oportunități pentru a-și îmbunătăți autoeficacitatea legată de muncă și să dezvolte mecanisme de coping pozitive. Este necesară concentrarea eforturilor care să vizeze sprijinirea persoanelor cu handicap a membrilor familiei și a prietenilor în eforturile de căutare a unui loc de muncă.

Angajatorii pot beneficia de formări, de cunoștințe privind tipurile de sprijin care sunt apreciate de angajații cu dizabilități și utilizarea acestor cunoștințe poate duce ulterior la rate mai mari de păstrare a locului de muncă, de satisfacție a angajaților în muncă și pe termen lung, de crearea unei culturi organizaționale de sprijin.

Pentru a schimba comportamentul angajatorilor în ceea ce privește angajarea persoanelor cu dizabilități este necesar să se modifice modul în care ei gândesc referitor la acest aspect. Literatura de specialitate arată faptul că atitudinile angajatorilor se modifică favorabil atunci când aceștia au experiență în muncă alături de persoanele cu dizabilități și când sunt mai bine informați în ceea ce privește dizabilitatea și cadrul legislativ cu privire la angajarea acestora. Astfel, o propunere prin care se pot modifica cognițiile angajatorilor constă în demararea unor campanii de informare cu privire la dizabilitate și capacitățile persoanelor cu dizabilități și în realizarea unor internshipuri în cadrul companiilor prin intermediul cărora angajatorii să se convingă de faptul că persoanele cu dizabilități nu au o performanță mai scăzută în muncă și pot fi angajați utili în compania lor. De asemenea, se recomandă discuții individuale cu angajatorii care să aibă scopul de a modifica convingerile acestora. Studiile din psihologia socială au scos în evidență mai multe moduri prin care se pot schimba atitudinile și comportamentele.

Cialdini a formulat șase categorii de bază, fiecare guvernată de câte un principiu psihologic fundamental care conduce comportamentul uman. Cele șase principii ale persuasiunii sunt reciprocitatea, angajare/consistență (sau consecvență), validare socială, autoritatea, simpatia și raritatea. Pe baza acestor principii se pot modifica atitudinile și comportamentele persoanelor. Un alt mod prin care se pot schimba atitudinile angajatorilor cu privire la angajarea persoanelor cu dizabilități este apelul la aceste șase principii. De exemplu, o persoană cu autoritate în fața angajatorilor are o mai mare putere de a schimba atitudinile acestora decât o persoană care nu are autoritate. Deși rezultatele studiilor arată că majoritatea angajatorilor ar fi dispuși să angajeze persoane cu dizabilități, în practică lucrurile arată altfel, procentul persoanelor cu dizabilități angajate fiind foarte mic. Din acest motiv se impune nevoia unor eforturi din partea statului și a organizațiilor care militează pentru persoanele cu dizabilități cu scopul de a modifica convingerile angajatorilor și mai apoi comportamentul acestora de a le angaja.

Incluziunea socială se referă la schimbarea atitudinilor și practicilor din partea indivizilor, instituțiilor și organizațiilor, astfel încât toate persoanele, inclusiv cele percepute ca fiind "diferite" datorită unor deficiențe, apartenențe etnice, condițiilor socio-economice de viață, să poată contribui și participa în mod egal la viața și cultura comunității din care fac parte.

Bibliografie

1. Aceleanu, MI, Crețu, (2017). *Strategii și politici de ocupare în contextul pieței actuale a muncii*, București: Editura Academiei de Studii Economice
2. Bălan, M. (2015). *Probleme actuale ale pieței muncii tinerilor în context național și european*, Editura Sitech, Timișoara
3. Belășcu Lucian, (2014), *Inflația și șomajul, teorii, politici, structuri și funcționalități la nivel macroeconomic*, Editura Universității Lucian Blaga, Sibiu
4. Dămășaru, C. (2015) *Managementul integrării în muncă a șomerilor*, București: Editura Proniversitaria
5. Mărginean, I. (2004), *Studii de sociologie, calitatea vieții și politici sociale*, Editura Universității din Pitești
6. Marina, L. (2013). *Ocupare și incluziune socială*, Presa Universitară Clujeană, Cluj Napoca
7. Neamțu, G. (2013), *Tratat de asistență socială*, Ed. Polirom, Iași
8. Stoica, Cristina (2010), *Teorii economice ale socialului*, Editura Tehnopress, Iași
9. Șandor Sorin, *Cerințele pieței muncii din domeniul administrației publice*, Editura Accent, Cluj Napoca, 2012
10. Vasilescu Denisa, *Piața forței de muncă din România*, Editura Universitară, București, 2015
11. Voinea Liviu, (2011), *Calitatea ocupării și angajării cu salarii mici*, Editura Expert, București
12. Otavă, M. (2012), *Formarea și utilizarea resurselor de muncă din mediul rural*, Editura Eurostampa, București
13. Pavelescu Florin-Marius, (2012), *Costuri și beneficii ale restructurării modelului de funcționare a pieței forței de muncă*, Editura Universitară, București
14. Preoteasa, Ana-Maria (2015). *Munca precară, soluții pentru populația vulnerabilă din mediul rural*, în *Calitatea vieții*, XXVI, nr 1, București
 - ❖ Decret nr. 13/4.01.2023 pentru promulgarea *Legii privind susținerea procesului de dezinstituționalizare a persoanelor adulte cu dizabilități și aplicarea unor măsuri de accelerare a acestuia și de prevenire a instituționalizării, precum și pentru modificarea și completarea unor acte normative*, publicat în MO nr. 1/6.01.2023
 - ❖ Codul muncii, actualizat 2023
 - ❖ Lege nr. 448 din 6.12. 2006 privind protecția și promovarea drepturilor persoanelor cu handicap
 - ❖ Lege nr. 221 din 11 noiembrie 2010 pentru ratificarea *Convenției privind drepturile persoanelor cu dizabilități*, adoptată la New York de Adunarea Generală a Organizației Națiunilor Unite la 13.12.2006
 - ❖ Legea nr. 8/2016 privind înființarea mecanismelor prevăzute de Convenția privind drepturile persoanelor cu dizabilități
 - ❖ Strategia națională privind incluziunea socială și reducerea sărăciei pentru perioada 2022 – 2027
Webografie:
 - <https://fra.europa.eu/ro/eu-charter/integrarea-persoanelor-cu-handicap>, consultat la data de 22.03.2023;
 - https://www.bls.gov/news.release/archives/dissup_05012020.htm, consultat la data de 22.03.2023;
 - *Strategia Națională pentru Dezvoltarea Durabilă a României 2030*, document descărcat la data de 26.03.2023 de la adresa <https://sgg.gov.ro/1/wp-content/uploads/2018/10/SNDD-2030-varianta-dup%C4%83-Comitet-interministerial-4-octombrie-2018.pdf>
 - *Ocuparea persoanelor cu dizabilități psihologia angajatorilor cu privire la angajarea acestora*, descărcat la data de 21.03.2023 de la adresa https://www.assoc.ro/wp-content/uploads/2015/10/POSDRU-54702-Ocuparea-persoanelor-cu-dizabilitati_Psihologiaangajatorului-cu-privire-la-angajarea-acestora.pdf

