Universitatea „Petre Andrei” din Iași,
Facultatea de Psihologie, Ştiinţele Educaţiei și Asistență Socială,
Școala Gimnazială „Alexandru Vlahuță” Iași,
Colegiul Tehnic „Ion Holban” Iași

VOLUM LUCRĂRI

SIMPOZION NAȚIONAL CU PARTICIPARE INTERNAȚIONALĂ

KREATIKON:

CREATIVITATE-FORMARE-PERFORMANŢĂ

„Creativitate și inovare – premise ale excelenței în educație”. Ediția a XX-a

In memoriam: Conf univ. dr. Constanin LOGOFĂTU

3 - 6 aprilie 2025

Parteneri: Universitatea Liberă Internațională din Moldova, Universitatea de Stat din Moldova, Universitatea Pedagogică de Stat ”Ion Creangă” din Chișinău, Universitatea de Stat "Alecu Russo" din Bălţi, Odessa National Economic University Ukraina, UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PALERMO, Italia, ISTITUTO TESEO SSML SALERNO Italia, Inspectoratul Școlar Județean Iași, Colegiul Național al Asistenților Sociali din România-Sucursala Teritorială Iași, Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Iași, Asociația Prodestine Piatra Neamț, Asociația Feuerstein Deschide-ți Mintea Brașov, Organizația ”Salvați Copiii”, Asociația pentru dezvoltare PROedukativ, Asociația pentru Educație Socio-Emoțională Combat Stress RO, S.C. Coseli SRL Iași, A&M LEX Consulting S.R.L

Autorii își asumă răspunderea pentru conținutul și aspectul lucrărilor

ISSN 2068 – 1372

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

COMITETUL ŞTIINŢIFIC

Prof. univ. dr. Doru TOMPEA, Președinte Consiliu de Administrație, Universitatea „Petre Andrei” din Iaşi

- Prof. univ. dr. Sorin BOCANCEA, Rector, Universitatea „Petre Andrei” din Iași
- Prof. univ. dr. Sorin CRISTEA, Universitatea din București
- Prof. univ. dr. Cristina Maria STOICA, Decan Facultatea de Psihologie, Ştiinţele Educaţiei și Asistență Socială, Universitatea „Petre Andrei” din Iași
- Prof. univ. dr. Gabriela MARINESCU, Universitatea de Medicină și Farmacie „Grigore T. Popa” Iași
- Prof. univ. dr. Mihai ȘLEAHTIȚCHI, Academia de Administrare Publică, Chișinău, Republica Moldova
- 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, Ukraine
- Mușata BOCOȘ, University Professor, Ph.D., Babeș-Bolyai University of Cluj-Napoca, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Cluj-Napoca, Romania
- Iulia RACU, Professor, Habilitated Doctor, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chișinău
- Igor RACU, Professor, Habilitated Doctor, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chișinău
- Anastasia OCERETNII, Associate Professor, Ph.D., Department of Sociology and Social Work, State University of Moldova
- Conf. univ. dr. Teodora Liliana PRELIPCEAN, Prorector Universitatea „Petre Andrei” din Iași
- Conf. univ. dr., Svetlana RUSNAC, Decan Facultatea de Științe Sociale și ale Educației, Universitatea Liberă Internațională din Moldova
- Conf. univ. dr. Silvia BRICEAG, Șef Catedra de Psihologie, Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți
- Conf. univ. dr. Georgiana CORCACI, Universitatea „Petre Andrei” din Iași
- Conf. Univ. Dr. Valentina BOTNARI, PhD, Director Școală doctorală, Universitatea Pedagogică de Stat ”Ion Creangă”, Republica Moldova
- Conf. univ. dr. Anișoara SANDOVICI, Universitatea „Vasile Alecsandri” din Bacău
- Conf. univ. dr. Carmen CODREANU, prodecan, Universitatea „Petre Andrei” din Iași
- Conf. univ. dr. Lucia SAVCA, Universitatea Pedagogică de Stat ”Ion Creangă”, Republica Moldova
- Conf. univ. dr. TODOR (BOGDAN) Otilia Anca, Psiholog principal
- Prof. dr. Florentin Traian CIOBOTARU, Inspector școlar general adjunct, ISJ Iași
- Prof. Gabriela NEDELCU, Inspector școlar general adjunct, ISJ Iași
- Prof. dr. Sergiu Constantin ENEA, Inspector școlar general adjunct, ISJ Iași
- Volodymyr Pundiev**,** PhD in psychology, University Senior Lecturer**,** Odessa National Economic University, Ukraine
- Mihaela Laura PAMFIL, Conferențiar universitar dr., Universitatea „Petre Andrei” din Iași, Faultatea de Drept
- Svetlana HARAZ, Ph.D., Head of the "Nicolae Sali" Department of Social Work, Social and Educational Sciences, International Free University of Moldova, Republic of Moldova
- Lector univ. dr. Ion DUVAC, psiholog clinician
- Lector univ. dr. Rodica BOCA, Decan Facultatea de Drept, Universitatea „Petre Andrei” din Iași
- Lector univ. dr. Constantin BERE, Universitatea „Petre Andrei” din Iași, Președinte Colegiul Psihologilor, Filiala Iași
- Lector univ.dr. Alexandru Iulian BODNARIU, Director Departament Psihologie și Asistență Socială, Universitatea „Petre Andrei” din Iași
- Lector univ. dr. Ana Maria LĂZĂRESCU, Prodecan Facultatea de Psihologie, Științele Educației și Asistență Socială, Universitatea „Petre Andrei” din Iași
- Lector univ. dr. Lavinia Maria PRUTEANU, Președinte Senat Universitatea „Petre Andrei” din Iași, Director Centrul Centrul de Consiliere Educațională și Formare Creativă “Ion Holban” Universitatea „Petre Andrei” din Iași
- Lector univ. dr. Marta VICOL, Director program postuniversitar: Profesor de sprijin pentru copii cu CES, Universitatea „Petre Andrei” din Iași
- Lector univ. dr. Viorel ROBU, Universitatea „Vasile Alecsandri” din Bacău
- Lector univ. dr. Roxana NECULA, Colegiul Național al Asistenților Sociali din România-Sucursala Teritorială Iași
- Andreea CORSEI, Asistent univ.dr., Facultatea de Drept, Universitatea „Petre Andrei” din Iași

  Cercet. Șt. Liviu Adrian MĂGURIANU, Academia Română, Institutul de cercetare economică și socială ”Gheorghe Zane ” Iași

CUPRINS

OMAGIEREA PROFESORULUI CONSTANTIN LOGOFĂTU **Tudor Marian PITULAC,** Prof. univ. dr., Universitatea „Petre Andre" din Iași	**p. 7**
INTERESUL PENTRU LITERATURĂ LA ADOLESCENȚI ÎN VIZIUNEA PROFESORULUI CONSTANTIN LOGOFĂTU (1938-2010) **Cristina Maria STOICA,** Prof. univ. dr., Universitatea „Petre Andrei" din Iași	**p. 8**
IMPACTUL FAMILIEI COMPLETE – INCOMPLETE ASUPRA DEZVOLTĂRII COPILULUI CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE **Valentina OLĂRESCU,** doctor în psihologie, profesor universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă", Chișinău, Republica Moldova	**p. 12**
DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII ELEVULUI MIC ÎN FUNCȚIE DE TIPUL FAMILIEI **Igor RACU**, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău	**p. 17**
CARACTERISTICILE ANXIETĂȚII ÎN PREADOLESCENȚĂ **Iulia RACU,** Profesor universitar, doctor habilitat, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău	**p. 23**
DETERMINANTELE STĂRII DE BINE LA CADRELE DIDACTICE **Iulia RACU,** profesor universitar, doctor habilitat, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău **Elena SOROCHIN,** doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău	**p. 27**
PREGĂTIREA ACADEMICĂ A VIITORILOR ASISTENȚI SOCIALI: NOI ABORDĂRI ÎN CONTEXTUL RĂZBOAIELOR ȘI CRIZELOR UMANITARE **Cristina Maria STOICA,** Universitatea „Petre Andrei" din Iași	**p. 31**
STIMA DE SINE LA PREADOLESCENȚI – FACTOR ESENȚIAL ÎN ASIGURAREA SECURITĂȚII PSIHOLOGICE ÎN MEDIUL ȘCOLAR **Maria VÎRLAN**, dr., profesor universitar, Universitatea Pedagogică de stat "Ion Creangă", Municipiul Chișinău **Maria DIȚA**, dr., conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de stat "Ion Creangă", Municipiul Chișinău	**p. 35**
DEVELOPMENT OF CREATIVITY IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN THE CONTEXT OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL **Yaroslava VASYLKEVYCH,** candidate of psychological sciences, associate professor, Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, *Ukraine* **Oksana KIKINEZHDI,** doctor of psychological sciences, professor, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, *Ukraine*	**p. 40**
EXPLORAREA NOILOR ROLURI ȘI ACȚIUNI ÎN PROCESUL ÎNVĂȚĂRII TRANSFORMATIVE: ABORDARE TEORETICO – PRAXIOLOGICĂ **Valentina BOTNARI,** dr., conf. univ., Catedra Psihologie și Psihopedagogie Specială, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău **Gabriela REPEȘCO,** doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău,	**p. 47**
STRATEGIILE DE COPING LA ASISTENȚII MEDICALI **Lucia CHITOROGA,** dr.,conferențiar univ., Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"	**p. 54**
STILURILE DE ATAȘAMENT ȘI SECURITATEA PSIHOLOGICĂ LA ADOLESCENȚI **Lucia CHITOROGA**, dr., conferențiar univ., Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău **Maria POPESCU**, dr., conferențiar univ.,Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău	**p. 60**
COMUNICAREA - FACTOR DETERMINANT ÎN STAREA DE BINE A PROFESORILOR ȘI ELEVILOR **Adriana CIOBANU**, conferențiar univ., doctor în psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău, Republica Moldova	**p. 67**
ROLUL ARHETIPURILOR ÎN CONFIGURAREA INCONȘTIENTULUI COLECTIV LA C. G. JUNG **Elena CREANGĂ,** dr., conf. univ., Universitatea de Studii Europene din Moldova (USEM), Facultatea Psihologie și Asistență Socială	**p. 70**
VALOAREA SIMBOLICĂ A FIGURINELOR ȘI MINIATURILOR ÎN TERAPIA PRIN JOCUL CU NISIP **Elena CREANGĂ,** dr., conf. univ., Universitatea Liberă Internațională din Moldova (ULIM), Facultatea Științe Sociale și ale Educației	**p. 77**
REPREZENTAREA SOCIALĂ A CADRELOR DIDACTICE VIZÂND STAREA DE BINE ÎN SISTEMUL EDUCAȚIONAL ȘI VIOLENȚA ELEVILOR **Angela CUCER,** doctor în psihologie, conferențiar cercetător, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă", Republica Moldova	**p. 84**
INTERVENȚII PSIHOSOCIALE PENTRU DIMINUAREA STRESULUI ȘI ASIGURAREA SECURITĂȚII PSIHOLOGICE LA COPIII REFUGIAȚI **Maria DIȚĂ**, dr., conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de stat "Ion Creangă", Municipiul Chișinău	**p. 90**
MODELUL ÎNVĂȚĂTORULUI PHRONESIS - O NOUĂ PARADIGMĂ ÎN EDUCAȚIE **Silvia GOLUBIȚCHI,** doctor în științe pedagogice, conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău	**p. 94**

IMPLICAREA GRUPULUI DE SUPORT – CA FORMĂ DE INTERVENȚIE ÎN ASISTENȚA PERSOANELOR CU RISC SUICIDAR **Oxana ISAC,** doctor în sociologie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Moldova	**p. 100**
RELAȚIA DINTRE COMPETENȚELE SOCIO-EMOȚIONALE ȘI STATUTUL ELEVULUI ÎN CADRUL GRUPULUI ȘCOLAR **Iulia IURCHEVICI,** dr., conferențiar univ, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău	**p. 105**
INTERVENȚII PSIHOLOGICE ÎN COMPORTAMENTUL AGRESIV AL PREADOLESCENȚILOR **Elena LOSÎI**, dr. în psihologie, conf.univ., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău	**p. 112**
ANTICIPARE, PROIECTARE ȘI PERFORMANȚĂ ÎN EDUCAȚIE ȘI SOCIETATE **Viorelia LUNGU,** dr., conferențiar univ. Universitatea Tehnică a Moldovei **Natalia ȚABUR,** drd. Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău	**p. 119**
OPTIMIZAREA STĂRII DE BINE PRIN DEZVOLTAREA MOTIVAȚIEI DE ÎNVĂȚARE LA ȘCOLARII MICI **Victoria MAXIMCIUC,** dr., conferențiar univ., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău	**p. 126**
TEHNOLOGII DIDACTICE INOVATIVE PRIVIND FORMAREA PERCEPȚIEI ADECVATE ASUPRA REALITĂȚII LA STUDENȚII-PEDAGOGI **Nadejda OVCERENCO,** conferențiar universitar, doctor în pedagogie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”	**p. 131**
CERCETAREA DEZVOLTĂRII SOCIO-EMOȚIONALE A ELEVILOR DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ **Lilia PAVLENKO,** dr., conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău **Cătălina CERNOPOLC**, Masterandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău	**p. 135**
STAREA DE BINE ȘI SATISFACȚIA FAȚĂ DE VIAȚĂ ÎN RAPORT CU ADAPTAREA PSIHOSOCIALĂ LA ADOLESCENȚI **Maria PLEȘCA,** dr., conferențiar univ., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău	**p. 141**
FERICIREA ÎN CONȘTIINȚA COLECTIVĂ: O ANALIZĂ A REPREZENTĂRII SOCIALE DIN REPUBLICA MOLDOVA **Svetlana RUSNAC,** Doctor în psihologie, conferențiar universitar, Universitatea Liberă Internațională din Moldova	**p. 147**
ABORDĂRI DIDACTICE ALE UNITĂȚII DE CONȚINUT „BANII: CE ȘI CÂT COSTĂ” LA DISCIPLINA ȘCOLARĂ „DEZVOLTAREA PERSONALĂ” ÎN CLASA A II-A **Liliana SARANCIUC-GORDEA**, dr., conferențiar univ., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău **Zinaida BULAT**, studentă, programul de formare licență, „Pedagogie în învățământul primar”, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău	**p. 156**
MODALITĂȚI DE VALORIFICARE A CONVERSAȚIEI EURISTICE LA DISCIPLINA ȘCOLARĂ „DEZVOLTAREA PERSONALĂ” ÎN CLASA I **Liliana SARANCIUC-GORDEA**, dr., conferențiar univ., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău **Iasmina POPA,** studentă, programul de formare licență, „Pedagogie în învățământul primar”, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău	**p. 163**
EFICIENȚA PROGRAMELOR DE INTERVENȚIE PSIHO-EDUCAȚIONALĂ ÎN DEZVOLTAREA INTELIGENȚEI SOCIALE LA COPIII CU EPILEPSIE **Tatiana VASIAN,** Dr. psihologie, conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat ”Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova Centrul Național de Epileptologie, Republica Moldova **Natalia DOȚEN**, Dr. psihologie, psiholog, Centrul Național de Epileptologie, Republica Moldova	**p. 169**
ABORDĂRI PSIHOPEDAGOGICE ALE RELAȚIEI DINTRE STIMA DE SINE ȘI AUTOEFICACITATEA LA PREADOLESCENȚI **Tatiana VASIAN,** Doctor în psihologie, conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat ”Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova	**p. 173**
IMPACTUL VIOLENȚEI DOMESTICE ASUPRA SĂNĂTĂȚII MINTALE **Valeria BUZENCO,** Doctor științe ale educației, Lector universitar, Universitatea de Studii Europene din Moldova **Aurica BUZENCO,** Dr.pedagogie, conf.univ, Universitatea de Studii Europene din Moldova **Olesea ROZMERIȚA,** studentă ciclul II, Facultatea de Psihologie și Asistență Socială, Universitatea de Studii Europene din Moldova, Specializare: Psihologie Clinică	**p. 178**
EFICACITATEA INTERVENȚIILOR BAZATE PE REALITATEA VIRTUALĂ IN TRATAMENTUL HALUCINAȚIILOR AUDITIVE **Aurelia COJOCARU,** Doctor în psihologie, lector universitar, Universitatea de Studii Europene din Moldova **Libi BUBUIOC,** studentă ciclul II, Facultatea de Psihologie și Asistență Socială, Universitatea de Studii Europene din Moldova	**p. 184**
CAPTIVI ÎN LUMEA DIGITALĂ: ZOMBAREA UNEI GENERAȚII DECONECTATE DE REALITATE **Lucia BÎTCA,** Doctor în psihologie socială, grad didactic superior, mun. Chișinău, Republica Moldova	**p. 188**
PROMOVAREA VOLUNTARIATULUI ÎN SPRIJINUL INCLUZIUNII COPIILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE **Viorica CERNEAVSCHI**, dr., lector univ., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”	**p. 193**
MODALITĂȚI DE REMEDIERE ALE VĂZULUI PREȘCOLARILOR CU AMBLIOPIE **Nadejda CHIPERI,** dr. psihologie, lect.univ., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă"	**p. 199**
PROBLEMATICA DEZVOLTĂRII EMOȚIONALE A ELEVILOR ÎN OPINIA CADRELOR DIDACTICE	**p. 202**

Mariana BATOG, cercetător științific, Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion CREANGĂ”, Chișinău, Republica Moldova	
IMPORTANȚA DECIZIEI ÎN SITUAȚIILE OPERATIVE ÎN CARE ESTE NECESARĂ ANGAJAREA ÎN LUPTĂ **Marius-Florin MIHĂILĂ,** Lector univ. dr. Academia de Poliție „Alexandru Ioan Cuza”	**p. 208**
RAPORTUL DINTRE CONTROL SI ASISTARE IN EXECUTAREA PEDEPSEI. PROVOCĂRI CONTEMPORANE **Diana NASTASĂ,** Lector dr. asociat, specialist dr, Univeristatea “Alexandru Ioan Cuza” și Universitatea “Petre Andrei” din Iași, Consilier de probațiune, Serviciul de Probațiune Iași	**p. 211**
ACTUALIZAREA SINELUI CA FACTOR DE INTEGRARE SOCIALĂ A TINERILOR NEET **Victoria PLĂMĂDEALĂ,** Doctor, lector universitar, Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova **Sergiu SĂNDULEAC,** Doctor, conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova	**p. 217**
COMPONENTE ALE STĂRII DE BINE CORELATE CU RELAȚIILE INTERPERSONALE A ELEVILOR **Emilia FURDUI,** Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, cercetător științific superior, Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic, în cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, Republica Moldova	**p. 223**
ROLUL ACTIVITĂȚILOR LUDICE ÎN DEZVOLTAREA LATURII PRAGMATICE A LIMBAJULUI LA COPIII CU DIZABILITĂȚI AUDITIVE **Natalia CIUBOTARU**, doctor în psihologie, asistent universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău	**p. 229**
ROLUL CONSILIERULUI JURIDIC ÎN APĂRAREA DREPTURILOR PERSOANELOR JURIDICE ÎN PROCESUL PENAL **Andreea CORSEI,** Asistent universitar dr. la Universitatea „Petre Andrei” din Iași, Prodecan la Asociația „Colegiul Consilierilor Juridici Suceava”, secretar general al Federației „Ordinul Consilierilor Juridici din România” **Mariana-Alina ZISU,** Consilier juridic drd., membru al Comisiei de Îndrumare Metodologică și Profesională a Asociației „Colegiul Consilierilor Juridici Suceava”, membru al Comisiei de Îndrumare Metodologică și Profesională a Federației „Ordinul Consilierilor Juridici din România”	**p. 234**
EDUCAȚIA CA FACTOR DE PREVENȚIE ȘI INTERVENȚIE ÎN COMPORTAMENTUL ALIMENTAR PATOLOGIC **Rodica BALAN,** asistent unviersitar, doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău	**p. 244**
IMPACTUL DEPRESIEI ASUPRA MEMORIEI AUTOBIOGRAFICE LA FEMEILE VICTIME ALE VIOLENȚEI – PERSPECTIVE NEUROCOGNITIVE **Ștefania-Letiția ANCULETE,** Doctorand - anul II - Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Psiholog clinician, psihoterapeut, Spitalul de Obstetrică-Ginecologie Buftea, România	**p. 248**
FACTORI PSIHOLOGICI ȘI SOCIALI IMPLICAȚI ÎN APARIȚIA ȘI MENȚINEREA BULLYING-ULUI ȘCOLAR **Mărioara ARDELEAN,** doctorand în cadrul Școlii Doctorale de Psihologie - domeniul 511.02: psihologia dezvoltării și psihologia educațională, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova	**p. 252**
STIGMATIZAREA SOCIALĂ ȘI IMPACTUL SĂU ASUPRA CALITĂȚII VIEȚII: ÎNTRE EXCLUDERE ȘI SUFERINȚĂ PSIHOSOCIALĂ **Ecaterina BALAN,** Doctorandă, Universitatea Liberă Internațională din Moldova	**p. 257**
ANALIZA DOMINANTELOR MOTIVAȚIONALE LA MANAGERII DE SUCCES: FACTORI PSIHOLOGICI AI PERFORMANȚEI PROFESIONALE **Veaceslav CEBOTARI,** Universitatea Liberă Internațională din Moldova	**p.262**
ADAPTAREA PREADOLESCENȚILOR LA SCHIMBĂRI SOCIALE **Cristina CEBAN,** doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău	**p.268**
ASPECTE PSIHOLOGICE ALE ADULTULUI AFLAT LA TRATAMENT PRIN HEMODIALIZĂ **Diana CECAN,** doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova, psiholog clinician BB-Dializa	**p.272**
ROLUL VALORILOR MORALE ÎN FORMAREA PERFORMANȚEI RELAȚIILOR SOCIALE LA ADOLESCENȚI **Liliana CREȚU,** PhD Student, ” Ion Creangă” SPU of Chisinau	**p.274**
CĂILE TRĂDĂRII ÎN CUPLU **Gina DAFINOIU,** Psiholog Drd. Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă,, Chișinău	**p.280**
INOVAȚIA EDUCAȚIONALĂ ȘI REZULTATELE ELEVILOR: DE LA METODE TRADIȚIONALE LA EXCELENȚĂ **Rodica GHIMPU,** Student doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, Republica Moldova	**p.282**
ROLUL REZILIENȚEI ÎN DEZVOLTAREA ADOLESCENȚILOR: O ANALIZĂ A FACTORILOR DE RISC ȘI DE PROTECȚIE **Roxana POPA,** Asistent Doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova și Universitatea Transilvania Brașov, Facultatea de Psihologie și Științele Educației	**p.287**
CREATIVE APPROACHES IN TRAINING YOUNG LEADERS IN THE CORPORATE FIELD **Serghei IVANOV,** Doctoral Student, Doctoral School of Social and Educational Sciences, State University of Moldova	**p.291**
CONFIGURAȚII ALE BOLII CRONICE PRIN PRISMA MODELELOR IDENTITARE **Tatiana ROȘCA,** Doctorand, Universitatea Liberă Internațională din Moldova	**p.294**
MANIFESTĂRI RELAȚIONALE: POLIAMORIA - ALTERNATIVĂ, NECESITATE SAU PRIVILEGIU **Dănuț SIMION SIMION,** Asistent universitar Universitatea Liberă Internațională din Moldova Chișinău, PhD student Universitatea Liberă Internațională din Moldova	**p.301**

ASIGURAREA SUPORTULUI PSIHOSOCIAL ÎN CÂMPUL SITUAȚIILOR DE URGENȚĂ. DE LA DEZASTRU LA SOLIDARITATE: O NOUĂ PARADIGMĂ A RELAȚIILOR ÎN SITUAȚII DE URGENȚĂ **Cornelia PRIOTEASA,** Drd. Psihosociolog, Psihosociolog, Doctorand la Școala de Studii Avansate a Academiei Române, Institutul de Cercetare a Calității Vieții (ICCV)	**p.309**
MANAGEMENTUL EFICIENT AL STRESULUI – INDICATOR AL INTELIGENȚEI EMOȚIONALE ȘI AL LEADERSHIPULUI EDUCAȚIONAL **Violeta Nicoleta SIMION,** Doctorandă, Școala Doctorală de Psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă, Chișinău	**p.314**
INTERACȚIUNEA MOTIVAȚIEI EXPLICITE ȘI IMPLICITE ÎN EXPLORAREA EULUI-VIITOR **Violina STURZA**, Doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă", Asistent universitar, Universitatea de Studii Europene din Moldova	**p.318**
ABORDAREA ROMANULUI GRAFIC PENTRU FORMAREA COMPETENȚEI DE LECTURĂ ÎN GIMNAZIU **Aurelia DOMNIȚEANU,** Doctorand Universitatea de Stat din Moldova	**p.324**
OPȚIONALUL DE GEOGRAFIE LA GIMNAZIU- ÎNTRE NECESITATE ȘI UTILITATE **Elena-Denisa AMIRONESEI,** Profesor de geografie, Școala Gimnazială „Alexandru Vlahuță''Iași - Liceul Teoretic „Dimitrie Cantemir" Iași	**p.326**
TERAPII ALTERNATIVE ȘI COMPLEMENTARE – MELOTERAPIA ALIAT ÎN ECHILIBRAREA SISTEMULUI NERVOS ȘI LUPTA CONTRA ABANDONULUI ȘCOLAR **Carmen Liliana HOCEANU,** Profesor, consilier școlar CJRAE Iași, Grădinița cu program prelungit nr. 2 și Grădinița cu program prelungit nr. 3 Pașcani	**p.329**
CREATIVITATE ȘI INOVAȚIE PRIN MEDII VIRTUALE DE ÎNVĂȚARE **Carmen FLORESCU,** Profesor - Colegiul Național de Informatică - Piatra Neamț **Beatrice Carmen ZELINSCHI,** Prof. dr. Colegiul Agricol și de Industrie Alimentară "Vasile Adamachi"- Iași	**p.335**
ELEMENTE DE INSTRUIRE ASISTATĂ DE CALCULATOR ÎN ȘCOALĂ **Gabriela MACSIM,** rofesor, Școala Gimnazială, Comuna Văleni, Județul Neamț	**p.337**
FACTORI AI MOTIVAȚIEI ȘCOLARE **Carmen Luiza PĂUN**, Profesor consilier școlar, CJRAE Neamț	**p.339**
INTERVENȚII SOCIALE ÎN MODELUL BIO-PSIHO-SOCIAL AL REABILITĂRII PEDIATRICE ÎN REPUBLICA MOLDOVA **Dorina COVAL-GOIA,** master în asistență socială, IMSP Centrul Republican de Reabilitare pentru Copii, Secția metodologică, Chișinău, Republica Moldova **Ecaterina GÎNCOTĂ,** doctor în științe medicale în reabilitare, IMSP Centrul Republican de Reabilitare pentru Copii, Secția metodologică, Chișinău, Republica Moldova	**p.343**
PARTICULARITĂȚILE ADAPTĂRII PSIHOSOCIALE LA PĂRINȚII COPIILOR CU TULBURĂRI DE SPECTRU AUTIST **Ana GANEA,** Psiholog clinician, IMSP „Centrul Republican de Reabilitare pentru Copii", Chișinău, Republica Moldova, Secția metodologică **Ecaterina GÎNCOTĂ,** Doctor în științe medicale în reabilitare, IMSP „Centrul Republican de Reabilitare pentru Copii", Chișinău, Republica Moldova, Secția metodologică	**p.349**
LIDERUL AGRESIV: CUM SE IMPUNE ÎNTR-O MULȚIME ȘI CE IMPACT ARE ASUPRA COMPORTAMENTULUI GRUPULUI **Andreea-Gabriela MITITELU,** Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău Moldova	**p.354**
RELAȚIA DINTRE AGRESIVITATE ȘI NESATISFACEREA NEVOII DE AUTONOMIE LA ELEVII DIN CLASA a VIII-a **Oana BIZĂU,** Psiholog clinician în supervizare, Universitatea "Alexandru Ioan Cuza" din Iași, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Specializarea ECCPCF - Focșani	**p.356**
ROLUL STILULUI DEMOCRATIC DE PREDARE ÎN DEZVOLTAREA CREATIVITĂȚII ELEVILOR DIN CICLUL GIMNAZIAL **Oana BIZĂU,** Psiholog clinician în supervizare, Universitatea "Alexandru Ioan Cuza" din Iași, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Specializarea ECCPCF - Focșani	**p.364**
DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR DE VIAȚĂ ȘI CREȘTEREA INDEPENDENȚEI LA ELEVII CU CES **Mihaela MOȘOI,** Profesor itinerant și de sprijin, Școala Gimnazială Specială „Constantin Păunescu" Iași	**p.371**
BUNE PRACTICI PRIVIND CULTURA CALITĂȚII ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SPECIAL ȘI SPECIAL INTEGRAT **Mărioara URSACHE,** Educatoare Grădinița cu Program Prelungit - Școala Gimnazială „Alexandru Vlahuță" Iași	**p.373**

OMAGIEREA PROFESORULUI CONSTANTIN LOGOFĂTU

Tudor Marian PITULAC,
Prof. univ. dr., Universitatea „Petre Andre" din Iași

Mă bucur să contribui astăzi la deschiderea conferinței Kreatikon 2025 prin evocarea Profesorului Constantin Logofătu, primul decan al Facultății de Psihologie și Asistență Socială de la Universitatea Petre Andrei din Iași. Evocarea de astăzi este o bună ocazie nu doar de a ne aminti cu respect de profesorul și omul Constantin Logofătu, ci și de a reflecta împreună asupra valorii perene a educației autentice, a cunoașterii profunde și a dialogului între profesori și studenți.

Profesorul Logofătu rămâne în memoria noastră drept un dascăl autentic, apreciat pentru echilibrul dintre rigoarea academică și apropierea față de studenți. Farmecul domniei sale venea și din îmbinarea firească a elementelor profesionale cu cele ale unor preocupări mai personale, ceea ce invita la deschidere și, acum, ne îmbie la aducere aminte. Deși, ca proaspăt preparator universitar în urmă cu 30 de ani, interacțiunile mele cu dumnealui nu au fost foarte numeroase, a existat un ingredient aparte care deschidea repede discuțiile: pasiunea comună pentru pescuit. Dumnealui prefera bălțile și lacurile din jurul Iașului, iar eu mergeam mai ales în Delta Dunării, prilej de consistent și reciproc knowledge transfer și de persistente amnezii cu privire la dimensiunea capturilor, aspect repede corectat prin exagerări entuziaste. Pentru toate acestea și pentru cele ce vor fi expuse în continuare mi-am intitulat scurta evocare "Reverii la malul cărții."

Născut în anul 1938. profesorul Constantin Logofătu a fost un reputat dascăl universitar, specializat în psihologie și în pedagogie. A absolvit Facultatea de Istorie-Filosofie, secția Pedagogie-Limba și Literatura Română, la Universitatea „Alexandru Ioan Cuza" din Iași în anul 1962. Și-a început cariera universitară la absolvirea facultății, ca preparator și șef de cabinet, apoi a avansat la gradele didactice de asistent, lector și conferențiar universitar.

A obținut titlul de doctor cu teza *Interesul pentru literatură la adolescenți*, sub coordonarea profesorului Vasile Pavelcu. Domeniul în care se înscrie teza sa de doctorat a rămas o constantă a preocupărilor sale academice. A predat discipline precum Psihologia copilului și pedagogică, Psihologia generală, Statistica psihologică, Curente și tendințe în psihologia contemporană, Orientare școlară și profesională, Neuropsihologie, Metode de investigație psihologică.

În directă legătură cu activitatea didactică și de cercetare, profesorul Logofătu a publicat cărți precum și articole în Revista de Psihologie și volume colective coordonate de prestigioși profesori ieșeni. Amintim aici două dintre cărțile sale: Interesul pentru literatură la adolescenți (publicată la Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza" în anul1973; Cursul său de orientare școlară și profesională apare trei ani mai târziu la aceeași editură.

După 1990, s-a alăturat Universității „Petre Andrei" din Iași, unde a avut un rol esențial în dezvoltarea Facultății de Psihologie și Asistență Socială, devenind primul decan al acesteia. A continuat să predea și la Universitatea „Alexandru Ioan Cuza", iar după pensionare, a activat ca profesor asociat.

În activitatea sa didactică, a fost apreciat pentru profunzimea și claritatea predării, pentru felul în care integra teoria în contexte socio-culturale și pentru talentul său de cozeur. Studenții și colegii îl considerau un profesor dedicat, care ghida cu rigoare și empatie procesul educațional. Acest mod direct și practic de a privi educația rămâne important și astăzi, când interesul pentru lectură al adolescenților și nu numai este cronic diminuat.

În acest context, nu este deloc suprinzător să observăm că preocupările profesorului Logofătu privind stimularea interesului pentru lectură la adolescenți sunt foarte actuale. Pentru a ilustra asta amintim lucrarea „Reading in the Digital Age: Young Children's Experiences with E-books", editată de Ji Eun Kim și Brenna Hassinger-Das, publicată în 2019. Această lucrare analizează modul în care noile tehnologii influențează obiceiurile de lectură ale tinerilor, identificând capcanele și oportunitățile oferite de mediul digital. Studiile incluse în această lucrare examinează factorii care au dus la scăderea interesului pentru lectura tradițională și propune diverse strategii de revitalizare. Aceste perspective contemporane reflectă preocupările profesorului Logofătu și subliniază importanța continuării eforturilor de a înțelege și adapta practicile de lectură ale adolescenților la contextul actual.

Nu vreau să închei înainte de a indica un exemplu grăitor al rezultatelor practice obținute de profesorul Logofătu prin promovarea principiilor și valorilor pe care le prezenta la cursurile și în scrierile

sale. Este vorba despre doamna profesor Cristina Stărică. Poate nu mulți dintre dumneavoastră știți că dumneaei este fiica profesorului Logofătu, continuând cu tenacitate și profesionalism munca tatălui ei. Felicitări, doamnă profesor, pentru modul profesionist în care continuați activitatea tatălui dumneavoastră onorându-i astfel memoria.

În amintirea Profesorului Logofătu, să continuăm să construim împreună, promovând o educație care inspiră și formează, rămânând relevantă și autentică în fața provocărilor contemporane.

INTERESUL PENTRU LITERATURĂ LA ADOLESCENȚI ÎN VIZIUNEA PROFESORULUI CONSTANTIN LOGOFĂTU (1938-2010)

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

Psiholog român de valoare, cu contribuții remarcabile în domeniul psihologiei, fost Decan al Facultății de Psihologie și Asistență Socială, Universitatea „Petre Andrei" din Iași (1992 - 1999). A fost un om generos, cu o inimă plină de bunătate și curaj. Și-a iubit cu devoțiune familia, a iubit psihologia, și-a iubit studenții și și-a prețuit prietenii.

Teza de doctorat intitulată: Interesul pentru literatură la adolescenți, a fost susținută la Universitatea „Al. I. CUZA" Iași, în anul 973, conducător științific: prof. dr. Vasile Pavelcu.

Educația sistematică urmărește atât aspectele de conținut cum sunt: bogăția tonalităților afective și evoluția lor, posibilitățile de comunicare, respectiv limbajul și capacitatea intelectuală. Un adolescent nu are interes pentru literatură, nu pentru că are inapetență înnăscută pentru așa ceva, ci factorii responsabili cu formarea (școala, familia), nu au oferit condițiile genezei unui sistem motivațional ca să constituie eșafodajul interesului. Pentru majoritatea adolescenților, literatura se impune nu atât prin specificul său de artă, cât prin oferirea fațetelor diferențiate ale *realității umane.* Existența oscilațiilor în personalizarea adolescentului este însoțită de nevoia de realizare și succes, literatura răspunzând aspirațiilor vârstei, conferind și securitate, în caz de eșec. Nevoia de *creativitate* în receptarea literaturii nu este o aspirație accesibilă doar câtorva elevi (dotați special), ci, constituie o condiție necesară, fără de care întregul efort de educație din școală rămâne steril.

Profesorul, în relația pe care o stabilește cu adolescentul, nu rămâne numai un simplu transmițător de informație, ci devine modelator, străduindu-se ca scala sa de valori să devină nu numai accesibilă, ci și comună cu cea a adolescentului. Profesorul nu trebui să ignore o cerință psihologică elementară și anume, oricât de bune ar fi aptitudinile generale și speciale ale unui elev, dacă nu are interes și motivație pentru munca școlară, dacă școala nu-i aduce satisfacție, aptitudinile bune nu vor fi puse în interesul rezultatelor școlare ci, pentru a găsi diferite subterfugii sau de a da rezultate aparente.

Trebuie adoptată o anumită măsură în prezentarea noului dintr-o operă literară, ținând cont și de posibilitățile limitate de a fi receptate - atât banalitatea cât și prea marea bogăție ducând la indiferență sau refuz. Un alt aspect privește *componenta afectivă* care este conținută și comunicată de literatură. Asimilarea creativă a literaturii semnifică și un progres afectiv, vizibil în conduită, printr-o evoluție de la nediferențiere, la reacții diferențiate, structurate într-o personalitate bogată, în trăiri puternic expresive. Arta obligă la o trăire afectivă, care încorporează dimensiunea temporară a existenței, făcând loc și reflexiei care se interpune între percepție și răspunsul din conduită.

Fără cunoașterea de către profesor a elevilor, a *particularităților lor psihologice* nu se poate dirija percepția și atenția acestora, nu se poate prevede cum vor înțelege și asimila materialul, ce asociații va genera în mintea lor. *Capacitatea de a recepționa și a trăi arta* nu este doar rezultatul dotării native cu intuiție, ci generată de perfecționarea personalității ce ascende spre o cunoaștere diferențiată, atât pe plan intelectual cât și afectiv. Fără efortul permanent al școlii și al profesorului, de a crea o ambianță favorabilă realizării comunicării între literatură și adolescent, atât pe plan cognitiv, cât și afectiv, numărul celor cu interes real pentru literatură râmâne rod al jocului hazardului.

Interesul reprezintă o mobilizare selectivă a activității psihice, care duce la adoptarea unei conduite de un anumit nivel, cu un anumit grad de organizare, orientată spre un anumit tip de activitate. Această definiție permite o tratare diferențiată a personalității, interesul apărând ca o funcție în care mulțimea elementelor care o compun interacționează între ele, suportând presiunea unor variabile determinabile și intermediare, ceea ce dă specificitate unui interes, la un anumit individ. *Implicațiile*

psihologice ale actului lecturii vizează surprinderea condițiilor cu caracter general ale însușirii limbajului, ca principal instrument cu care omul domină natura, prin desprinderea și distanțarea de caracteristicile particulare și individualizatoare, dominându-se și pe el ca ființă supusă reacțiilor particular afective. Când se definește interesul pentru literatură al adolescenților nu trebuie uitat că ceea ce se definește acum, este rezultatul unor acumulări anterioare. Perspectiva ontogenetică oferă o viziune clară nu numai asupra prezentului, ci și asupra devenirii, viitorului.

Pentru a explica diferitele grade de dezvoltare a interesului pentru literatură, nu poate fi omis rolul *calităților dispoziționale*, respectiv specificitatea imprimată de ambianța socio-culturală care se va resimți în dezvoltarea diferențiată a tipurilor de comunicare. Analiza nivelului creativ al interesului pentru literatură, impune o sinteză a diferitelor modalități de explicare a acestuia, dintre care amintim: teoria imitației (Platon și adepții); teoria finalității fără scop (Kant); teoriile biologizante, potrivit cărora, spiritul estetic creează datorită nevoii de a satisface instinctul jocului (Schiller).

Cercetarea interesului pentru literatură la adolescenți impune și precizarea *sistemului de referință* în funcție de care se ordonează, sistematizează și ierarhizează întreaga viață psihică, pe o anumită treaptă de dezvoltare ontogenetică. Astfel, adolescența se integrează în șirul etajelor dezvoltării ființei umane, ca o perioadă de mobilizare și efort spre a depăși limitele experienței infantile. Această stare se obiectivizează prin încercarea de a-și stăpâni propriul comportament și se conturează prin țesătura de raporturi dintre planurile bio-psihologic și psihologic-social.

Interesul pentru literatură apare astfel ca un *model cultural*. *Modelul structurat* are la bază resurse interne (baza biologică și psihologică), cât și resurse externe (societate, școală, familie). Din categoria resurselor interne, apare restructurarea sistemului motivațional, manifestată prin: trecerea de la cunoașterea perceptivă la cunoașterea epistemică (Piaget, Nuttin); amplificarea rezonanței structurilor cognitive prin automodelare; manifestarea trebuinței de realizare și succes, ca formă secundară a motivației, specifică comportamentului superior uman.

Satisfacerea trebuințelor prin consum este parțial înlocuită la adolescent prin nevoia de cunoștințe despre lume, socitate, fapt care produce modificări în sistemul atitudinal. Literatura devine astfel o resursă pentru descifrarea nu numai a lumii externe, dar și a lumii interne. Pentru majoritatea adolescenților, literatura se impune, nu atât prin specificul ei de artă, cât prin oferirea fațelor diferențiate ale realității umane. Prin literatură, adolescentul vine în contact cu o dimensiune care depășește trebuințele de consum. Se produce o reorganizare a structurilor comportamentale, acționând în funcție de experiența sa ca subiect, cu trecut și viitor.

Acțiunea formativă care poate determina apariția interesului real pentru literatură, chiar dacă nu duce la profesionalizare, nu trebuie concepută fără cuprinderea *influenței familiei*. Cadrul familiei este acela în care copilul, apoi adolescentul, învață roluri. Prima mare diviziune a rolurilor de producător și consumator este realizată după sistemul criteriilor valorice din familie. Astfel, raporturile adolescentului cu literatura va fi reglat și de acest sistem de valori internalizat.

Cercetările de psihologie informațională și estetică informațională permit introducerea unor criterii științifice de dozare și prelucrare a informației. Interesul celui care receptează un mesaj, fiind dependent de relația dintre cantitatea totală de noutate a informației și cantitatea de nou pe care o poate recepționa din acel total. Nevoia de creativitate în receptarea literaturii nu este o aspirație accesibilă câtorva elevi, dotați special, ci constituie o condiție necesară. Pozitivismul minor, cultul amănuntului, izgonește ceea ce este viață în literatură și prin aceasta, distruge germenele oricărui interes.

Un obiectiv pe care școala îl poate realiza prin predarea literaturii, privește *dezvoltarea componentei afective a personalității adolescentului*. Asimilarea creativă a literaturii semnifică și un progres pe plan afectiv, prin diferențierea și dobândirea durabilității unor sentimente superioare. Un individ neevoluat pe plan afectiv, nu va înțelege și trăi niciun sentiment superior, în contact cu o operă de artă. Evoluția afectivității este condiționată de intervenția educației, presupunând un efort continuu de umanizare. Literatura pentru adolescenți constituie și o sursă de acumulare a experienței sociale, permițând prospectarea unor eventuale roluri profesionale.

Concluzionăm că interesul adolescentului pentru literatură nu este un dat înnăscut, ci rezultatul unei construcții psihologice și educaționale complexe, influențată de familie, școală și contextul socio-cultural. Literatura devine astfel nu doar un mijloc de exprimare artistică, ci un instrument de modelare a personalității, de rafinare a afectivității și de explorare a propriei identități. Prin asimilarea creativă a

operelor literare, adolescentul își dezvoltă gândirea, empatia și capacitatea de raportare la realitate, deschizându-se către o cunoaștere profundă a lumii și a sinelui. Așadar, educația literară, susținută de o pedagogie empatică și adaptată vârstei, rămâne un demers esențial în devenirea adolescentului ca ființă conștientă, sensibilă și capabilă de reflecție asupra condiției umane.

****

Pledoaria intitulată: ***Reevaluarea culturii*** adresată profesorului Nicolae Manolescu, pentru ancheta inițiată de acesta, privind întrebarea dacă este nevoie de reevaluarea culturii. La întrebarea: *Există o criză a culturii?,* răspunsul profesorului Logofătu a fost următorul: valorile, dacă sunt autentice, sunt și permanente. Cultura, ca stare, nu trece printr-o criză. Societatea, în schimb, poate intra în criză. În perioada comunistă, valorile culturii au fost create de oameni talentați, dar ideea creației era transmisă ca și când s-ar datora regimului. Oamenii creatori au fost prigoniți (de multe ori au suferit constrângeri și privațiuni) și o parte a creației, care nu era asociată cu regimul, a fost distrusă.

Pentru a ajunge să înțelegi valorile culturii, să operezi cu ele, să le trăiești, să le creezi, trebuie să suporți rigorile *învățării și educației*, când te formezi ca personalitate. Că există astăzi (1990) o criză generală și deci și a culturii, este un adevăr trăit de toată lumea. Ea își are cauzele în anii de dominație comunistă, când au fost private generații de profesori. Avem datoria de a elibera valorile surghiunite și de a aduce acasă creația risipită prin lume! Nu trebuie să uităm, spunea profesorul Logofătu, că suntem contemporani cu potențialul creativ al întregii lumi și este necesară reconstruirea liniilor de intercomunicare cu acestea.

Reevaluarea rolului culturii nu înseamnă contestarea valorilor autentice, ci recuperarea și reconectarea lor la conștiința prezentului. Cultura nu moare, dar poate fi înstrăinată atunci când societatea se abate de la valorile fundamentale. Așa cum afirmă profesorul Logofătu, adevărata criză nu este a culturii, ci a capacității noastre de a o recunoaște, susține și valorifica. În acest sens, responsabilitatea generațiilor actuale este dublă: să repună în lumină valorile marginalizate și să refacă punțile de comunicare culturală cu lumea. Numai astfel putem regăsi echilibrul între tradiție și modernitate, între trecutul risipit și viitorul posibil.

****

Într-o altă *pledoarie* pentru *prezența filosofiei în toate planurile de învățământ*, indiferent de specialitate, în contextul zbuciumului societății, la întrebarea: „*Mai este nevoie de filosofie, ca disciplină în cadrul altor specializări*”? Profesorul Logofătu răspunde: ”În mod sigur, colegii noștri mai tineri, elevii și studenții pot ajunge la izvoarele înțelepciunii și prin *filosofie,* alături alte domenii ale cunoașterii. Aș vrea să știți că profesorii voștri, când au fost studenți ca voi, au citit și valorizat pe Platon, Kant și alți filosofi, pentru a-și *dezvolta gândirea critică prin învățare.* Acum, filosofia devine ceea ce este, nu numai o sursă de formare culturală, ci și un exercițiu extraordinar de complex (cum este și viața), de dezvoltare a calităților gândirii (mobilitate, flexibilitate, plasticitate, fluență, generalizare), făcând posibilă creativitatea. A cunoaște diferite modele de gândire filosofică nu înseamnă că ești obligat să le accepți ….*doar știi că există și alte modele*. Dacă capeți deprinderea de a le analiza, poți ști cum se formează!”

Filosofia rămâne un reper esențial în formarea intelectuală și umană, indiferent de domeniul de specializare. Prin dezvoltarea gândirii critice, a capacității de analiză și a deschiderii spre diverse modele de înțelegere a lumii, filosofia nu doar completează, ci îmbogățește orice parcurs educațional. Așa cum subliniază profesorul Logofătu, filosofia nu impune adevăruri, ci oferă instrumentele necesare pentru a le căuta, a le înțelege și a le contesta. Într-o societate în continuă transformare, nevoia de reflecție, discernământ și creativitate intelectuală face din filosofie o disciplină nu doar actuală, ci indispensabilă.

Îndemnul prof. Logofătu, desprins din lucrarea: *Învățarea - Resursă a realizării personalității adulte* este următorul: *”Învățarea formează personalități și spirite creative”.* Implicarea permanentă a personalității adultului în activități ce aparțin unor sisteme referențiale distincte impune prezența unui bagaj informațional, constituienți comportamentali și capacități operaționale. Ori, atât informațiile, deprinderile și performanțele operaționale se obțin prin învățare. Cercetarea modului în care se realizează învățarea într-o anumită etapă a evoluției personalității este impusă de continua nevoie de perfecționare a capacităților de adaptare - integrare, de emergență a *creativității,* axate pe exigențele viitorului în consens cu dinamismul social.

Învățarea este abordată ca un proces evolutiv, cu implicații în desfășurarea procesuală, raportată atât la substratul material (participarea creierului) cât și angajarea diferențiată a nivelurilor sistemului. Analiza psihologică a procesului învățării relevă schimbări permanente în raportul personalitate - obiect de învățat. În cazul învățării adulte, apare o schimbare la subiectul care învață, cu identitatea conturată, prin subidentitatea profesională care ocupă un loc central, cu tendințe de expansiune, cât și la obiectul învățării, care tinde să fie delimitat de criterii care vizează sporirea competenței profesionale.

Analiza sistemului referențial în care se desfășoară învățarea, impune analiza factorilor psiho-sociali care intervin, astfel: factori structurali (vârsta, sex, proveniență socio-culturală); aspectul socio-afectiv (micro-grupuri, lideri, simpatie, antipatie); structuri atitudinale-motivaționale (relații interpersonale, atitudini față de grup și activități, nivelul congruenței intereselor); structuri axiologice ale grupului (opinii, concepții, mentalități privind sistemul valorilor intelectuale, estetice); relații de cooperare și competiție; nivelul de aspirație și expectanță al grupului. Intervenția acestor factori exercită presiuni asupra individului angajat în procesul învățării și se pot constitui în surse de stimulare pozitivă sau aversiune, adesea hotărâtoare asupra nivelului de eficiență.

Conținuturile conștiinței, configurația, ordinea și structurarea lor se fac cunoscute prin natura dominanței personalității, în timp ce modul de manifestare a acestor impulsuri, tendințe, dorințe, scopuri, se manifestă în forma personalității, în aspectul dinamic al acesteia, în stilul personalității. Tabloul proceselor și activităților psihice participative la învățare, se prezintă astfel: 1. capacități intelectuale (structuri senzorial-perceptive; structura gândirii și a capacității de comunicare, informații, deprinderi; memorie, atenție, imaginație); 2, structuri motivaționale (trebuințe, tendințe, impulsuri, homeostazii, valențe interese); 3. structuri afective (emoții, sentimente, pasiuni, dispoziții); 4. latura volițională.

La tinerețe, se diferențiază dominanta unei personalități manifestată atât în orientarea intereselor spre o anumită profesiune, prin nivelul angajării motivațional-afectiv și voluntar în activitate, cât și prin modul acțional personal, individual, care reflectă stilul. Concluzia pe care profesorul Logofătu o desprinde, este faptul că învățarea formează personalități, spirite creative, asigurând progresul societății.

Textul subliniază astfel, importanța fundamentală a învățării în formarea personalității adulte și în dezvoltarea spiritului creativ, idee susținută de profesorul Logofătu. Învățarea este prezentată ca un proces complex, evolutiv, influențat de factori psihologici, sociali și motivaționali, care contribuie atât la conturarea identității profesionale, cât și la sporirea competenței individuale. Aceasta presupune o interacțiune dinamică între individ și contextul socio-cultural în care se dezvoltă, fiind esențială pentru adaptare, integrare și inovare. Învățarea nu doar modelează indivizi, ci susține și progresul societății prin cultivarea unor personalități active, autonome și creative.

În final prezentăm o serie de creații artistice aparținând profesorului Constantin Logofătu.

Mă cheamă iar, În vers să rotunjesc Boltirea cerului din suflet, Balanța s-a descumpănit Alunecând din taler.	La loc nu am ce pune, Că infinit nu pot Decât un semn Plus sau minus. Tot nedeterminat rămâne. Te întrebi câteodată Ce în viață-i ascuns?
Mă întorc acasă, În fond, pe unde am umblat? Casa aceasta sau alta, o casă, În spate am purtat. Chiar dacă la început am crezut Că undeva o altfel de casă Am să găsesc, în care să încap Cu toate drumurile pe care le-am înfășurat ca pe un trofeu. Acum flamurile umbletului atârna rușinate.	Îmi strigă, că degeaba prin alte case au fost purtate. Mă întorc acasă, nu să ispășesc, Să-mi vindec tălpile rănite, Nici după un culcuș ce mi s-ar potrivi. Mă întorc acasă și strig! În alte case n-am încăput Cu casa care tot timpul am purtat-o. O casă, în casă lumea Nu cred că a mai văzut! De asta, mă întorc acasă.

IMPACTUL FAMILIEI COMPLETE – INCOMPLETE ASUPRA DEZVOLTĂRII COPILULUI CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE

Valentina OLĂRESCU,
doctor în psihologie, profesor universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, ORCID ID: 0000-0001-8019-8907

THE IMPACT OF THE COMPLETE – INCOMPLETE FAMILY ON THE DEVELOPMENT OF THE CHILD WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Rezumat

Relevanța acestei lucrări constă în faptul că în țara noastră, și în întreaga lume, numărul familiilor monoparentale este destul de mare. Există multe motive pentru care oamenii divorțează și se recăsătoresc sau rămân independenți de angajamentul conjugal. În orice caz, structura familiei și modificările acesteia influențează foarte mult dezvoltarea copilului. Pe de o parte, familia educă: aici copilul primește elementele de bază ale culturii umane – fizice, intelectuale, economice, morale, estetice. Totuși, educația este un proces de interacțiune intenționată pentru dezvoltarea personalității unei persoane în conformitate cu idealurile și sarcinile care s-au dezvoltat în societate.

Procesul de dezvoltare a copilului este influențat de mulți factori familiali: stilurile de comportament ale părinților, numărul de copii din familie și diferența de vârstă dintre aceștia, natura relațiilor copiilor și măsurile disciplinare utilizate. În plus, învățarea socială depinde în mare măsură de structura și condițiile de viață ale familiei: dacă familia este completă sau nu; lucrează toți membrii săi; dacă o bunica, un bunic sau orice alte rude locuiesc cu familia; locuind într-o casă confortabilă sau într-un apartament supraaglomerat din oraș.

Destrămarea familiei are multe consecințe pentru copii. Ambii părinți influențează dezvoltarea copilului, iar divorțul înseamnă că contactul cu ambii nu va mai fi la fel de frecvent. În plus, înainte ca părinții să divorțeze, copiii trăiesc mult timp în tensiune. Nașterea, educarea unui copil cu CES în familie constituie un subiect larg de discuție. Aplicarea metodei Rene Gilles, a evidențiat aspecte ale relaționării copilului cu CES din familia completă /incompletă cu alte persoane.

Abstract

The relevance of this work is that in our country, and throughout the world, the number of single-parent families is quite large. There are many reasons why people get divorced and remarry again or remain independent of marital obligations. In any case, the structure of the family, its changes greatly affect the development of the child. On the one hand, the family educates: here the child receives the basics of human culture - physical, intellectual, economic, moral, aesthetic ... However, on the other hand, education is a process of purposeful interaction on the development of the human personality in accordance with the ideals and tasks that have developed in society.

The process of child development is influenced by many family factors: parenting styles, the number of children in the family and the age difference between them, the nature of children's relationships, and the disciplinary measures used. In addition, social learning depends largely on the structure and living conditions of the family: whether the family is complete or not; whether all its members work; whether grandparents or other relatives live with the family; whether the family lives in a comfortable house or an overcrowded city apartment.

The breakdown of a family has many consequences for children. Both parents influence the child's development, and divorce means that contact with both parents will no longer be equally frequent. In addition, children live in tension for a long time before their parents’ divorce. The birth and upbringing of a child with SEN in the family is a wide topic of discussion. The application of the Rene Gilles, method highlighted aspects of the relationship of the child with SEN from the complete/incomplete family with other people.

Introducere

E. Erikson a ajuns să creadă că evenimentul central al vârstei școlare mici este conflictul psihosocial – implicație în activitatea de învățare versus sentimentul de inferioritate. La această vârstă, o parte semnificativă din timpul și energia copiilor sunt direcționate spre dobândirea de noi cunoștințe și abilități. Când copiii sunt capabili să atingă rezultate, succes, încorporează efortul, munca grea în imaginea de sine – conștientizând că efortul și implicarea soldează cu rezultate dorite și continuă să însușească și să stăpânească mediul. Invers, copiii care întâmpină dificultăți la însușirea programului școlar, se simt inferiori față de colegii lor. Sentimentul de inferioritate poate să aibă impact negativ asupra personalității persoanei de-a lungul întregii vieți, cu excepția

cazului în care sunt compensate ulterior de succesul continuu în alte activități care sunt valoroase pentru sine dar și pentru alții, cum ar fi sportul, muzica sau arta.

Cum se schimbă și se dezvoltă personalitatea copilului în perioada școlară mică? Freud a numit această perioadă stadiul latent. El credea că pentru majoritatea copiilor, vârstele cuprinse între 6 și 12 ani sunt momentul în care gelozia și invidia lor (precum și impulsurile sexuale) se retrag în plan secund. Prin urmare, majoritatea copiilor își pot redirecționa energia emoțională înspre relații cu semenii, creativitate și îndeplinirea responsabilităților în școală sau comunitate.

Școala joacă un rol vital în dezvoltarea copiilor. Aici copilul este testat cu privire la abilitățile sale intelectuale, fizice, sociale și emoționale și i se oferă posibilitatea de a determina cât de bine îndeplinește standardele stabilite de părinți, profesori și societate în ansamblu. La școală, copiii capătă încredere în capacitatea lor de a însuși cunoștințe despre lume. Copiii se descurcă bine la școală atunci când părinții îi susțin și le dau sfaturi [4].

Copilul în familie. Fiecare familie este unică, la fel cum fiecare individ este unic. Părinții folosesc anumite tehnici de parenting în funcție de situație, de copil, de comportamentul lui la un moment dat și de apartenența sa la o anumită cultură. În mod ideal, ei ar trebui să creeze limite rezonabile ale autonomiei copilului, să-i transmită în mod persistent valorile și să promoveze dezvoltarea autocontrolului, acționând în același timp cu mare atenție pentru a nu înăbuși curiozitatea, inițiativa și creșterea simțului de competență al copilului. Dimensiunile definitorii ale comportamentului parental sunt controlul și căldura. Termenul de control parental se referă la gradul în care părinții exprimă tendințe prohibitive [7]. Părinții prohibitivi îngrădesc libertatea copiilor lor; Aceștia aplică în mod activ regulile și se asigură că copilul le respectă și își îndeplinește responsabilitățile. În schimb, părinții care nu sunt caracterizați de tendințe prohibitive exercită mult mai puțin control asupra copiilor lor, le impun mai puține pretenții și impun mai puține restricții asupra comportamentului lor și emoțiilor pe care le exprimă. Termenul de căldură parentală se referă la cantitatea de dragoste și aprobare manifestată de părinți. O mamă și un tată care își tratează copiii cu căldură și grijă le zâmbesc adesea, îi laudă și îi susțin. Ei încearcă să nu critice sau să pedepsească copiii și, de asemenea, se abțin să-și arate dezaprobarea. Părinții abuzivi, pe de altă parte, își critică, pedepsesc și ignoră copiii, arătând rareori dragoste sau aprobare. Controlul parental și căldura parentală influențează manifestarea copiilor de agresivitate și comportament prosocial, formarea conceptului de sine, interiorizarea valorilor morale și dezvoltarea abilităților sociale. [4,5]

A. Baldwin a identificat două stiluri de parenting: democratic și controlant. Stilul democratic se caracterizează prin următorii parametri: un grad ridicat de comunicare verbală, implicarea copiilor în discuția problemelor familiale, succesul copilului cu disponibilitatea părinților de a veni mereu în ajutor, dorința de a reduce subiectivitatea în viziunea copilului. Cel care controlează își asumă restricții semnificative asupra comportamentului copilului în absența dezacordurilor între părinți și copii cu privire la măsurile disciplinare și o înțelegere clară de către copil a sensului restricțiilor. Cererile părinților pot fi destul de stricte, dar ele sunt prezentate copilului în mod constant și consecvent și sunt recunoscute de către copil ca fiind corecte și justificate. [1]

Diana Baumrind a folosit trei dimensiuni pentru a clasifica stilurile parentale. Ea a identificat trei stiluri diferite: autoritativ, autoritar și liberal/permisiv. Stilul părinților autoritativi combină un grad înalt de control cu căldura, acceptarea și sprijinul pentru autonomia în creștere a copiilor lor. Deși astfel de părinți impun anumite restricții asupra comportamentului copiilor lor, ei le explică semnificația și motivele unor astfel de acțiuni. Deciziile și acțiunile lor nu par arbitrare sau nedrepte și, prin urmare, copilul este ușor de acord cu ele. Părinții autoritativi sunt dispuși să asculte obiecțiile copiilor lor și să cedeze atunci când este cazul [2].

Părinții autoritari controlează îndeaproape comportamentul copiilor lor și de obicei arată puțină căldură față de ei. Ei respectă cu strictețe regulile. Ei dau porunci și așteaptă să se facă totul; Astfel de tați și mame evită explicațiile lungi cu copiii lor. Toate aspirațiile de autonomie ale copilului in acest caz pot fi extrem de frustrante pentru el. Părinții liberali dau dovadă de multă căldură și exercită puțin control sau deloc în comportamentul copiilor lor, punându-le puține limite lor. Dacă acțiunile copiilor îi supără sau înfurie, de obicei încearcă să-și suprime sentimentele. Potrivit lui Baumrind, astfel de părinți sunt adesea atât de dornici să demonstreze dragoste și acceptare necondiționată față de copiii lor, încât încetează să mai îndeplinească funcțiile parentale directe, cum ar fi stabilirea limitelor necesare pentru ei.

Impactul stilurilor parentale asupra copilului. Copiii cu părinți autoritari se remarcă prin izolare și timiditate, au puțină sau deloc dorința de independență și sunt de obicei îmbufnați, nepretențioși și iritabili. În timpul adolescenței, în special băieții, pot reacționa extrem de violent la mediul restrictiv și punitiv în care au

fost crescuți, uneori devenind neascultători și agresivi. Deși supra-permisivitatea din partea părinților este opusul tendințelor hiper-prohibitive, nu duce neapărat la rezultate opuse: copiii părinților liberali pot fi, de asemenea, neascultători și agresivi. În plus, ei au tendința de a-și satisface slăbiciunile, sunt impulsivi și adesea nu știu să se comporte în public, deși, uneori, un astfel de copil devine o persoană activă, hotărâtă și creativă.

S-a constatat că copiii cu părinți autoritari au fost mai bine adaptați decât alții. În comparație cu ceilalți, un astfel de copil este mai încrezător în sine, complet stăpân pe sine și competent social. De-a lungul timpului, acești copii dezvoltă o stima de sine ridicată și au rezultate mult mai bune la școală decât cei crescuți de părinți cu stiluri de comportament diferite. În familiile complete, părinții aderă uneori la stiluri de comportament diferite. De exemplu, în așa numitul stil parental tradițional, părinții joacă roluri atribuite de tradiția de lungă durată bărbaților și femeilor. Tatăl poate fi destul de autoritar, în timp ce mama este grijulie și permisivă. Aici influența unui părinte este echilibrată de influența celuilalt. [2].

E. Maccoby își concentrează cercetările pe analiza interacțiunilor familiale. Pe măsură ce copiii cresc, părinții trebuie să negocieze cu ei pentru a lua decizii și a stabili reguli. În loc să stabilești pur și simplu reguli și să ceri ca acestea să fie respectate, este mai bine să-ți ajuți copilul să-și dezvolte propriul mod de a gândi și să-l înveți legile artei de a comunica cu ceilalți. Aceste acțiuni ar trebui desfășurate într-o atmosferă caldă, de susținere. În acest fel, se dezvoltă relațiile de familie; Pe măsură ce copiii cresc, ei dobândesc abilități de autocontrol și simțul responsabilității pentru comportamentul lor [4,5].

Judy Dunn descrie cinci domenii principale în care relațiile dintre copiii din aceeași familie diferă: rivalitatea, afecțiunea, securitatea, apropierea (inclusiv francheța și relațiile jucăușe), fanteziile comune. Unul dintre motivele pentru care un copil este diferit de frații săi este că copiii trebuie să-și definească și să-și consolideze propria identitate unică. Deci, dacă copilul mai mare este serios și harnic, atunci cel mic poate deveni zgomotos și neliniștit. O fată cu patru surori și niciun frate își poate face o nișă în viața de familie adoptând un rol masculin [3].

Un alt motiv este legat de unicitatea experienței personale spre deosebire de situațiile de viață comune fraților și surorilor. Chiar dacă copiii din aceeași familie trăiesc aceleași evenimente, locuiesc în aceeași casă cu aceiași părinți, fiecare copil are multe experiențe personale necunoscute celorlalți. Iată ce spune Robert Plomin despre asta: „Membrii aceleiași familii au mai multe șanse să fie uniți prin ADN decât prin experiențele împărtășite. „Efectele semnificative asupra mediului sunt specifice fiecărui copil". O parte din experiența personală este legată de ordinea nașterii. Primul născut poate primi mai multă căldură și atenție în comparație cu alți frați. Deși ordinea nașterii nu are un efect clar, consecvent și previzibil asupra personalității, se vorbește de un efect asupra inteligenței și realizărilor copilului, primii născuți având un avantaj clar față de ceilalți frați din familie. În medie, copiii mai mari au un coeficient de inteligență mai mare și au performanțe mult mai bune la școală și mai târziu în carieră. Un singur copil într-o familie poate avea realizări la fel de mari. Cu toate acestea, astfel de copii au, în medie, un coeficient de inteligență puțin mai scăzut decât primul născut din familii cu doi sau trei copii.

Cu toate acestea, diferențele de IQ bazate pe ordinea nașterii sunt exprimate doar ca o tendință slabă. Diferențe mult mai mari și mai consistente apar atunci când cercetătorii iau în considerare dimensiunea familiei. Cu cât sunt mai mulți copii într-o familie, cu atât IQ-ul lor este mai scăzut și cu atât absolvă mai rar instituțiile de învățământ superior. Această relație se menține chiar și atunci când sunt controlați alți factori, cum ar fi structura familiei și venitul. Trebuie remarcat, totuși, că structura familiei (indiferent dacă o familie este intactă sau nu) și venitul acesteia influențează IQ-ul și rezultatele copiilor chiar mai mult decât ordinea nașterii sau numărul copiilor.

Bunicii își vizitează copiii și nepoții adulți, adesea în fiecare săptămână. În familiile în care ambii părinți lucrează, bunicii devin adesea primii îngrijitori ai copilului. Rolul bunicilor poate fi deosebit de important în familiile monoparentale. Rolul lor este mare și în cazurile în care mama este nevoită să muncească. Funcțiile bunicilor sunt de obicei diferite de cele ale părinților. Ei dezvoltă relații de atașament oarecum diferite cu nepoții lor. Părinții părinților își exprimă mai des aprobarea, simpatia și empatia, oferă sprijin și își pedepsesc nepoții mai rar. Uneori, aceste relații sunt mai relaxate și au o pondere mai mare din componenta de joc.

Copiii divorțului, consecințele psihologice ale divorțului. Destrămarea familiei are multe consecințe pentru copii. Ambii părinți influențează dezvoltarea copilului, iar divorțul înseamnă că contactul cu ambii nu va mai fi la fel de frecvent. În plus, înainte ca părinții să divorțeze, copiii trăiesc mult timp în tensiune. Poate că au auzit cuvântul „divorț" rostit (uneori destul de tare) în casa lor timp de luni sau chiar ani de zile, însoțit de plâns, țipete și, probabil, lupte. Când relația dintre părinți este ruptă, chiar și copiii foarte mici o înțeleg. Copiii

vor să știe ce se va întâmpla cu ei după ce părinții lor vor divorța. Când un părinte părăsește în sfârșit familia, copiii se pot teme că și celălalt părinte îi va părăsi. Copilul se poate simți trist, confuz, furios sau anxios. El poate deveni deprimat sau poate începe să manifeste un comportament perturbator la școală sau acasă. Mulți copii (în special cei mici) simt că sunt de vină pentru divorțul părinților și că, dacă s-ar fi comportat mai bine, atunci poate că mama și tata nu s-ar fi despărțit. Uneori încearcă să-și readucă părinții împreună încercând să se comporte perfect sau adâncindu-se în fantezii despre reconcilierea lor.

Mulți părinți agravează situația, fiind inițial nesiguri cu privire la finalitatea divorțului și, probabil, încearcă nereușit, de a se reuni, creând astfel speranțe false în copiii lor. În timpul și după divorț, relația copilului cu ambii părinți se schimbă. Copiii devin uneori neascultători și necooperanți, iar în adolescență pot deveni îndepărtați emoțional de familie. De multe ori trebuie să asculte acuzațiile reciproce din partea părinților lor. Copiii se pot afla în mijlocul unei bătălii, cu cine ar trebui să rămână după un divorț, fiecare părinte încercând să atragă copilul de partea sa. După divorț, părinții sunt adesea într-o stare de stres sever și nu sunt în măsură să manifeste suficientă căldură față de copiii lor și să exercite controlul necesar asupra lor. Sunt adesea mai puțin atenți la copil, inconsecvenți în cerințele lor de disciplină, necomunicabili și indiferenți la problemele copilului. În plus, uneori copiii reacționează dureros la încercările părinților de a-și găsi un nou partener. De exemplu, un băiat care rămâne cu mama sa își asumă uneori rolul de „cap al familiei" și se poate simți amenințat atunci când apare un „rival" în scenă.

Printre cei mai importanți factori care determină reacția copiilor la divorțul părinților se numără următorii.

1. Ostilitatea care însoțește divorțul. Cu nivelurile ridicate de ostilitate și furie care însoțesc divorțul, copiilor le este mai greu să se adapteze la situație. Conflictul dintre părinți este principalul motiv al declinului sentimentului de auto-bunăstare. Când părinții se ceartă, copiii dezvoltă temeri și iritabilitate. Ei devin deosebit de vulnerabili atunci când sunt forțați să ia o poziție sau alta.

2. Numărul de schimbări care au apărut în stilul de viață al copilului. Dacă copilul continuă să locuiască în aceeași casă, să frecventeze aceeași școală și să aibă aceiași prieteni cu care este obișnuit, atunci consecințele divorțului sunt mai ușor de înfruntat pentru el. În schimb, dacă viața de zi cu zi a copilului suferă schimbări majore și trebuie să locuiască în case diferite, să se despartă de vechii prieteni și să se mute la o nouă școală, este probabil că încrederea în sine și simțul ordinii în viață îi vor fi zdruncinate. Cu cât viața unui copil suferă mai multe schimbări, mai ales imediat după un divorț, cu atât îi este mai greu să se adapteze la noile condiții.

3. Natura relației dintre părinți și copii. Dragostea și sprijinul pe care ambii părinți le arată pot ajuta foarte mult copilul. Unii cercetători au observat că natura relației continue dintre părinte și copil este mult mai importantă decât prezența ambilor părinți în casă. De fapt, uneori, divorțul este o opțiune mai pozitivă pentru un copil decât a trăi cu ambii părinți care se ceartă în mod constant unul cu celălalt.

4. Consecințele divorțului care se manifestă în viața de zi cu zi. Imediat după divorțul părinților, copiii, în special cei cu vârste cuprinse între 5 și 7 ani, par adesea confuzi și pierduți. Ei prezintă semne de comportament neregulat atât acasă, cât și la școală. Viața lor de zi cu zi suferă schimbări majore și înțelegerea lor asupra lumii sociale este perturbată. Modul obișnuit de viață de familie s-a prăbușit în fața ochilor! Dacă în trecut această lume era previzibilă: în fiecare seară toată lumea se întorcea de la serviciu, se așeza la cină și exact la ora 9 copilul era culcat, acum totul s-a schimbat. Așa că copiii testează adesea cât de corecte sunt aceste reguli familiare pentru a vedea dacă lumea este încă la fel ca înainte.

5. Pentru mulți copii, efectele negative ale divorțului și afișarea lor ulterioară a modelelor de comportament negative sunt minime și relativ temporare. Cu toate acestea, alți copii se confruntă cu probleme în domeniile social, emoțional și academic. Chiar și cei care păreau inițial să facă față bine consecințelor divorțului dezvoltă uneori probleme serioase de adaptare mai târziu, pe măsură ce intră în adolescență și încep să ajungă la pubertate. „În comparație cu colegii lor din familii intacte, adolescenții din familii divorțate au șanse de două sau chiar de trei ori mai mari să abandoneze școala, să rămână însărcinate sau să se implice în comportament antisocial și delincvent. Probleme similare pot rămâne relevante până la vârsta adultă. Cu toate acestea, pentru copiii proveniți din casele cu medii distructive și violente, este un eveniment binevenit. Pe termen lung, majoritatea copiilor sunt suficient de rezistenți și adaptabili pentru a face față divorțului părinților. Din nou, depinde în mare măsură de modul în care părinții se despart și de ce fac ei după aceea.

Rezultatele studiului folosind metoda René Gilles

Metoda proiectivă *Rene Gilles* pentru copii are scopul de a studia sfera relațiilor interpersonale a copilului, percepția relațiilor intra-familiale, adaptarea socială a copilului și relațiile acestuia cu ceilalți [5]. Metoda este vizual-verbală și constă din 42 de imagini, ce reprezintă copii, copii și adulți, precum și itemi textuali. Indicații

pentru copil: „Tu trebuie să privești atent imaginea şi să răspunzi la întrebări. Totodată îţi alegi un loc printre persoanele reprezentate în imagine sau te identifici cu o persoană care ocupă un anumit loc printre celelalte persoane de pe imagine. Ai dreptul să alegi un loc mai aproape sau mai departe de oricare persoană. În itemii textuali îţi alegi varianta care consideri, că mai just te defineşte". Metoda cuprinde 12 scale; scalele 1-7 reprezintă atitudinea personală specifică față de cei din jur, scalele 8-12 caracterizează copilul însuși.

Tabelul 1. Scalele metodei Rene Gilles

Num. scalei	Scale	Numărul itemilor	Nr. Total de itemi
1	Atitudinea faţă de mamă	1-4; 8-15; 17-19;27;38;40-42	20
2	Atitudinea faţă de tată	1-5; 8-15; 17-19; 37; 40-42	20
3	Atitudinea faţă de tată şi mamă	1-4; 6-8; 14; 17; 19	10
4	Atitudinea faţă de fraţi/surori	1, 2, 4, 5, 6, 8-19; 30; 40; 42	20
5	Atitudinea faţă de bunică/bunel	1; 4; 7-13; 17-19; 30, 40, 41	15
6	Atitudinea faţă de prieteni	1; 4; 8-19;25; 30; 33-35; 40	20
7	Atitudinea faţă de învăţător (autoritatea maturului)	1; 4;5; 9; 11; 13; 17;19; 26; 28-30; 32; 40	10
8	Curiozitate	5; 22-24; 26; 28-32	10
9	Sociabilitate	16; 22; 23; 24	4
10	Dominaţie	20-22; 39	4
11	Izolare	9; 10; 14-16; 17; 19; 22-24; 29; 30; 40-42	15
12	Comportament adecvat	9; 25; 28; 32-38	10

Rezultatele copiilor cu CES, din familiile complete/organizate și incomplete sunt expuse în tabelul 2.

Tabelul 2. Rezultate procentuale, copii din familii complete și incomplete, metoda René Gilles

№ scalelor	Denumirea scalelor	Copii din familii complete	Copii din familii monoparentale
1	Atitudine față de mama	61,9%	55,7%
2	Atitudine față de tata	41,0%	29,8%
3	Atitudine față de mamă și tată ca cuplu parental	51,0%	29,5%
4	Atitudine față de frați / surori	40,5%	35,0%
5	Atitudine față de bunică/bunel	25,0%	24,3%
6	Atitudine față de prieteni	33,3%	29,5%
7	Atitudine față de învățător (adult autoritate)	31,0%	28,3%
8	Curiozitate	83,0%	65,0%
9	Dominație	57,5%	40,0%
10	Comunicabilitate /sociabilitate	75,0%	65,0%
11	Închidere, izolare	15,0%	24,1%
12	Comportament adecvat	73,0%	70,5%

Dacă analizăm atitudinea față de cei din jur, observăm că prevalează *Atitudinea față de mama*; iar scalele ce reflectă atitudinea față de sine, se evidențiază scalele *Curiozitate* și *Sociabilitate.* Există diferență procentuală între rezultatele copiilor în dependență de tipul familiei din care provin.

Concluzii: Familia înaripează, divorțul poate distruge copilul; asupra copiilor cu CES, divorțul are impact negativ profund; mama, rămâne persoana cea mai apropiată de copii indiferent de circumstanțe; copiii cu CES păstrează calități pozitive: comunicabilitate, sociabilitate, curiozitate și comportament adecvat, dar persistă și tendința de închidere și izolare.

Bibliografie

1. Baldwin, AL. Socialization and the parent-child relationship. Child Dev 1948;19:127–136. Google Scholar
2. Baumrind, D. Current patterns of parental authority. Dev Psychol Monogr 1971;4:No.1, Part 3. Crossref, Google Scholar

3. Dunn, Judith; Deater-Deckard, Kirby Children's views of their changing families, Family change series. York Publishing Services, 2001. ISBN 9781842630310
4. Maccoby E, Martin J. Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In: Mussen PH (ed), Handbook of Child Psychology. Wiley: New York, 1983, pp. 1–101. Google Scholar
5. Maccoby Eleanor E. The Role of Parents in the Socialization of Children: An Historical Overview. Developmental Psychology, 1992, 28(6):1006-1017. DOI:10.1037/0012-1649.28.6.1006
6. Olărescu, V. Reținere în dezvoltarea psihică. Tipografia „Elena-V.I„ Chișinău, 1999
7. Slater, MA, Power TG. Multidimensional assessment of parenting in single-parent families. In: Vincent JP (ed), Advances in Family Intervention, Assessment, and Theory. JAI Press: Greenwich, CT, 1987, pp. 197–228. Google Scholar

DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII ELEVULUI MIC ÎN FUNCȚIE DE TIPUL FAMILIEI

Igor RACU,
doctor habilitat în psihologie, profesor universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău

Rezumat

În acest articol sunt prezentate rezultatele unui studiu teoretico-experimental privind dezvoltarea unor trăsături de personalitate la vârsta școlară mică în funcție de situația socială de dezvoltare (L. Vîgotski). Acest concept propus de marele savant rus este în cazul dat redus la tipul familiei în care este educat copilul de această vârstă – familia completă și familia incompletă. L. Vîgotski considera că anume situația socială de dezvoltare care se formează la începutul fiecărei perioade stabile de dezvoltare determină conținutul, laturile specifice, procesul de dezvoltare psihică și formare a personalității în vârsta dată[2].

Cercetarea experimentală a fost realizată pe un eșantion constituit din 92 de elevi de 8/9 ani selectați din două tipuri de familii - complete și incomplete, a câte 46 pentru fiecare grup. În experimentul constatativ au fost administrate tehnicile: chestionarul pentru copii CPQ și testul de anxietate Filips care au permis stabilirea diferențelor prezente în personalitate la elevi în fucnție de variabila situația socială de dezvoltare.

Cuvinte cheie: vârsta școlară mică, personalitate, anxietate, situație socială de dezvoltare.

Conceptul de Situație socială de dezvoltare (SSD) a fost introdus în știința pssihologică de marele savant L. Vîgotski în anii 30-i ai sec. XX. După părerea autorului la începutul fiecărei etape stabile de dezvoltare psihică între copil și realitatea înconjurătoare, înainte de toate, cea socială se formează relații deosebite, irepetabile, unice. Aceste relații au fost numite de geniul L. Vîgotski situație socială de dezvoltare, care este punctul de pornire în toate transformările dinamice care se vor produce în perioadă dată de vârstă. Anume SSD determină toate direcțiile și formele urmându-le pe care copilul își v-a asigura dezvoltarea noilor trăsături de personalitate la vârsta dată. SSD este izvorul principal al dezvoltării psihice și formării personalității[2]. Situația socială de dezvoltare caracteristică pentru fiecare perioadă de dezvoltare determină strict întregul mod de viață al copilului în vârsta dată. În acest context, este important să cunoaștem toate caracteristicile SSD pentru fiecare perioadă de vârstă în vederea studierii procesului de apariție și dezvoltare a formațiunilor centrale noi psihologice în personalitatea copilului.

În contextul celor expuse despre SSD, dar și ținând cont de alte concepte propuse de L. Vîgotski printre care menționăm cele mai importante – Zona proximei dezvoltări, Dinamica dezvoltării, Formațiunea nouă centrală psihologică de vârstă ș.a. noi am realizat pe parcursul anilor mai multe cercetări teoretico-experimentale care au vizat dezvoltarea conștiinței de sine, cunoașterii de sine, autoaprecierii, empatiei, inteligenței emoționale, inteligenței sociale, afectivității, voinței etc. Printre cele mai frecvent folosite diversificări a SSD am studiat copii din diferite medii educaționale, diferite tipuri de familie în care sunt educați copiii, diferite tipuri a climatului psihologic în care cresc copiii, mediul rural și urban de educație, copiii instituționalizați etc., etc. În cercetarea prezentată în acest articol sunt vizați copii de vârstă școlară mică (8/9 ani) care provin din 2 tipuri de familii: complete și incomplete. Eșantionul a fost constituit din 92de elevi, a câte 46 din fiecare tip de familie.

Scopul cercetării constă în studierea particularităților personalității elevului mic în funcție de Situația socială de dezvoltare(familii complete și incomplete).

Ipoteza cercetării: Presupunem diferențe în dezvoltarea personalității elevului mic în funcție de tipul de familie în care el este educat (familii complete și incomplete).

Instrumentele diagnostice: Chestionarul pentru copii CPQ, administrat în scopul măsurării celor 12 factori care definesc trăsăturile primare ale personalităţii - inteligenta, introversia, stabilitatea emoţională, activismul, impulsivitatea etc.

Scalele testului sunt: Factorul A: Schisotimie vs.ciclotimie; Factorul B: Inteligența; Factorul C: Instabilitate emoțională vs. stabilitate emoțională; Factorul D: Indiferență vs. excitabilitate; Factorul E: Supunere vs. dominanța; Factorul F: Îngrijorare vs. nepăsare; FactorulG: Supraeu slab vs. forța supraeului; Factorul H: Therdia vs. parmia; Factorul I: Harria vs. premsia; Factorul O: Încredere vs. tendință spre culpabilitate; Factorul Q3: Sentiment de sine slab vs. sentiment de sine puternic; Factorul Q4: Tensiune ergică slabă vs. tensiune ergică ridicată.

Testul de diagnosticare a anxietăţii şcolare Phillips – evaluarea *nivelului general de anxietate.* Pe baza rezultatelor studiului utilizând metoda Phillips, se poate concluziona despre gradul de anxietate la copil și natura manifestărilor sale: 1) Anxietatea generală în şcoală; 2) Retrăirea stresului social; 3) Frustrarea trebuinţei în realizarea succesului; 4) Frica autoexprimării; 5) Frica de situaţii de control a cunoştinţelor; 6) Frica de a nu corespunde expectanţelor celor din jur; 7) Rezistenţă fiziologică joasă la stres; 8) Probleme şi frici în relaţii cu profesorii.

Rezultate. Vom prezenta separat rezultatele cantitative obținute pentru fiecare test administrat.

Chestionarul pentru copii CPQ.

În figurile 1 și 2 prezentăm manifestările minime și maxime la primii 4 factori ai chestionarului: Factorul A: Schisotimie vs. ciclotimie; Factorul B: Inteligența; Factorul C: Instabilitate emoțională vs. stabilitate emoțională; Factorul D: Indiferență vs. Excitabilitate.

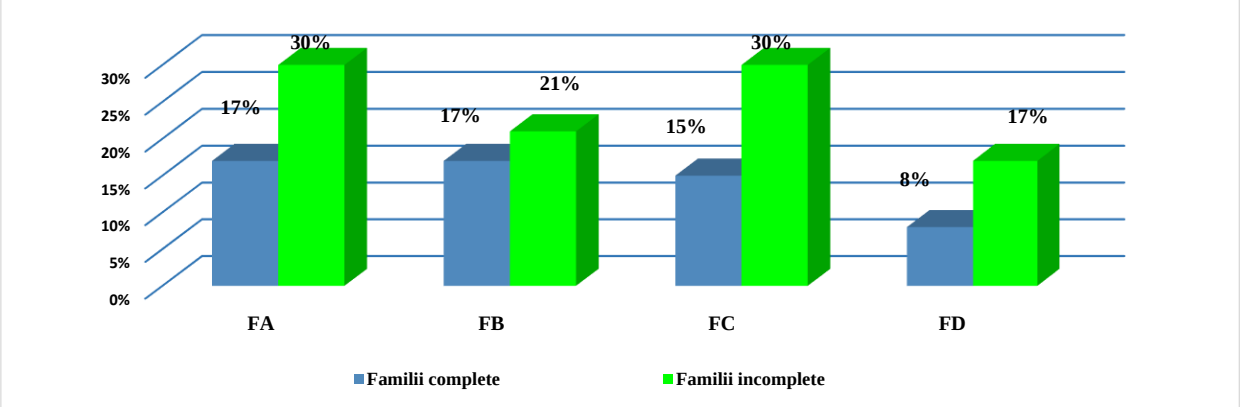


Figura 1. Scorurile minimale la factorii FA, FB, FC, FD pentru copiii din familii complete şi incomplete

Datele prezentate ne permit să constatăm că la primii factori ai chestionarului mai mulți copii din familii incomplete au obținut scoruri minimale(1-3) în comparație cu semenii lor din familii complete. Factorul A: 30% (14 copii) din familii incomplete și 17% (8 copii) din familii complete; factorul B: 21% (10 copii) din familii incomplete și 17% (8 copii) din familii complete; factorul C: 30% (14 copii) din familii incomplete și 15% (7 copii) din familii complete; factorul D: 17% (8 copii) din familii incomplete și 8% (4 copii) din familii complete.

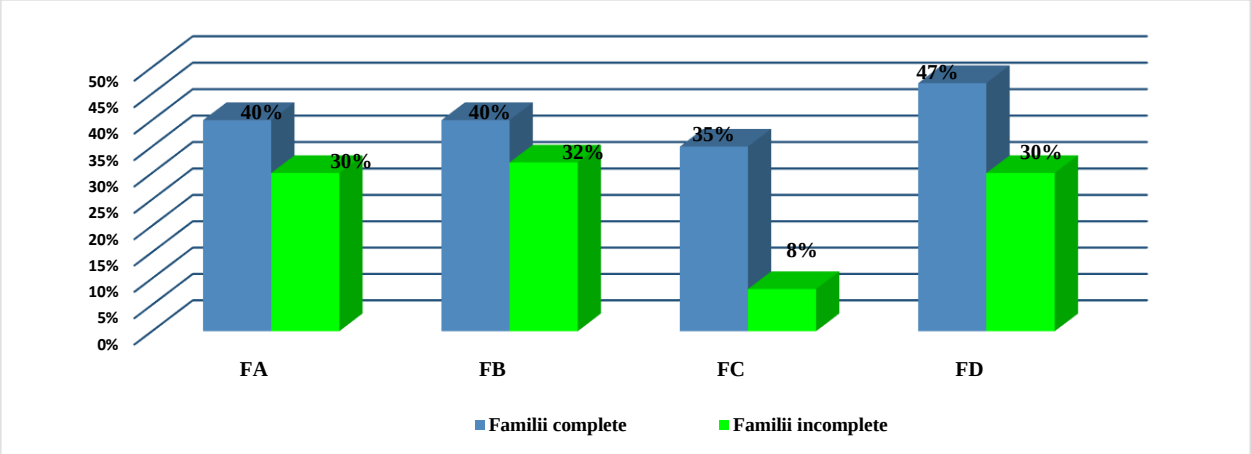


Figura 2. Scorurile maxime la factorii FA, FB, FC, FD pentru copiii din familii complete și incomplete

Scorurile maximale (figura 2) au fost obținute la factorul A: 40% (18 copii) din familii complete și 30% (14 copii) din familii incomplete; factorul B: 40% (18 copii) din familii complete și 32 % (15 copii) din familii incomplete; factorul C: 35% (16 copii) din familii complete și 8% (4 copii) din familii incomplete; factorul D: 47% (22 copii) din familii complete și 30% (14 copii) din familii incomplete. Constatăm o pondere mai mare de copii din familii complete care au rezultate înalte la primii patru factori ai chestionarului.

Prezentăm în continuare rezultatele minimale și maximale la următorii patru factori CPQ.

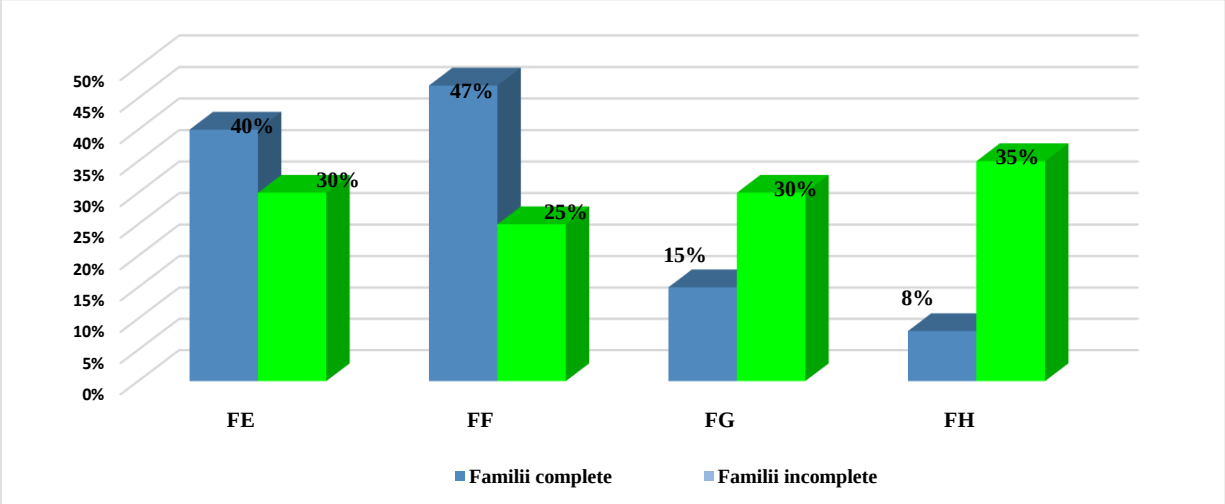


Figura 3. Scorurile minimale la caracteristicile FE, FF, FG, FH pentru copiii din familii complete şi incomplete

Pentru factorii E (Supunere vs. dominanța) și F (Îngrijorare vs. nepăsare) scoruri minimale constatăm la copiii din familii complete, iar la factorii G (Supraeu slab vs. forța supraeului) și H (Therdia vs. Parmia) la cei din familii incomplete.

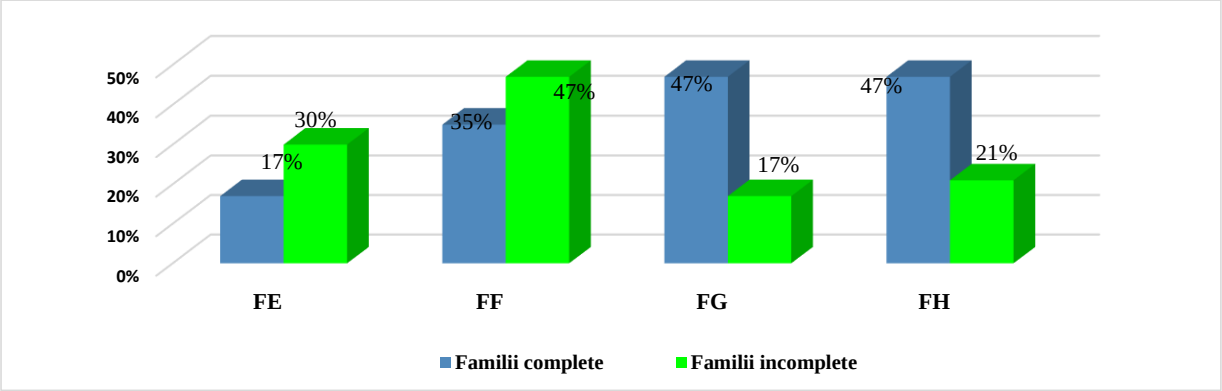


Figura 4. Scorurile maxime la caracteristicile FE, FF, FG, FH pentru copiii din famili complete şi incomplete

Scoruri maxime (7-10) la factorii E (Supunere vs. dominanța) și F (Îngrijorare vs. nepăsare) constatăm la copiii din familii incomplete, iar la factorii G (Supraeu slab vs. forța supraeului) și H (Therdia vs. Parmia) la copiii din familii complete. Din nou constatăm diferențe în rezultate, deci în profilul de personalitate la factorii de personalitate pentru copiii din diferite SSD.

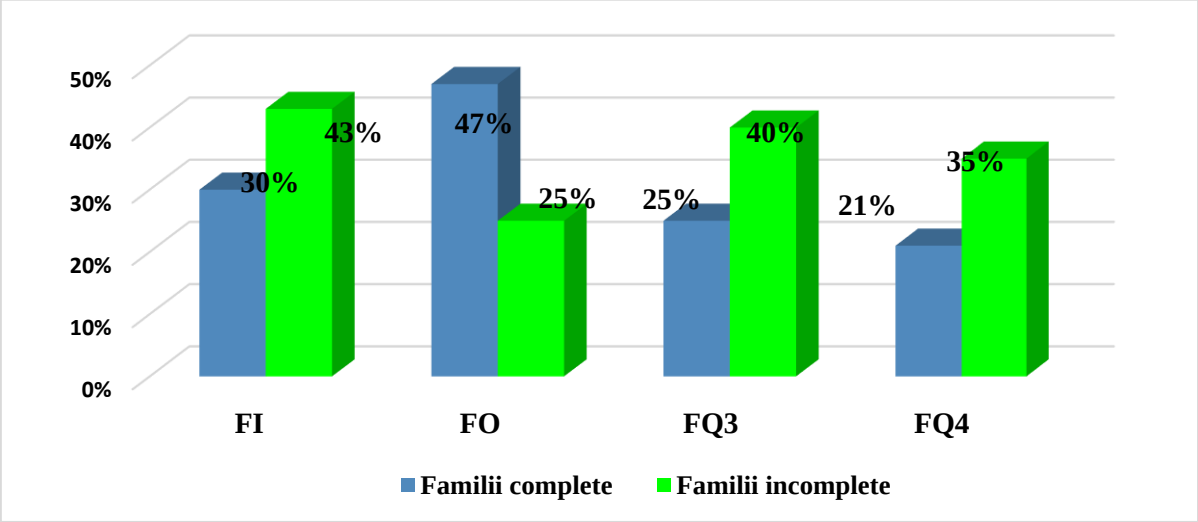


Figura 5. Scorurile minime la factorii FI, FO, FQ3,FQ4 pentru copiii din familii complete şi incomplete

La trei factori din patru constatăm scoruri minime la un număr mai mare de copii din familii incomplete: I (Harria vs. premsia), Q3 (Sentiment de sine slab vs. sentiment de sine puternic), Q4 (Tensiune ergică slabă vs. tensiune ergică ridicată). Doar la un singur factor : O (Încredere vs. tendință spre culpabilitate) au fost înregistrate rezultate minime la mai mulți copii din familii complete.

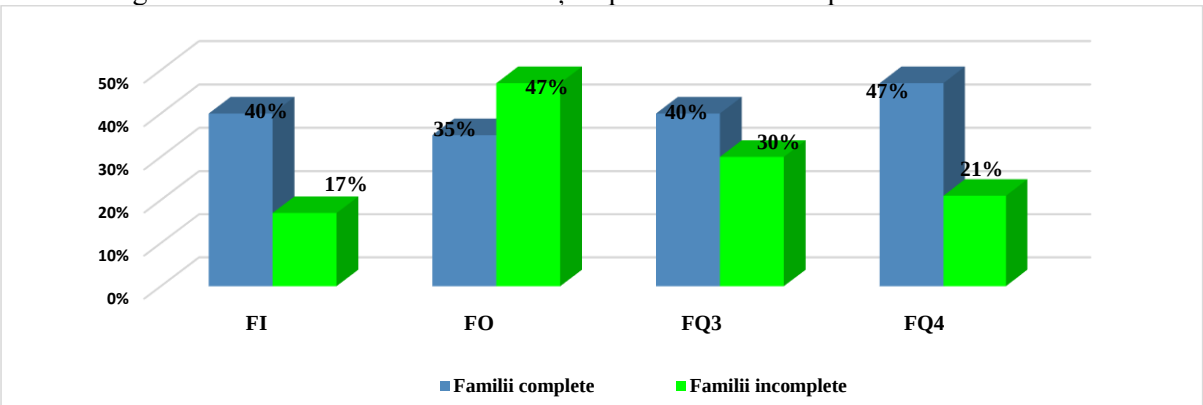


Figura 6. Scorurile maxime la factorii FI, FO, FQ3,FQ4 pentru copii din familii complete și familii incomplete

Scoruri maxime la trei din patru factori prezentați în această figură 6 au obținut copiii din familii complete: I (Harria vs. premsia), Q3 (Sentiment de sine slab vs. sentiment de sine puternic) și Q4(Tensiune ergică slabă vs. tensiune ergică ridicată). Doar la un singur factor O (Încredere vs. tendință spre culpabilitate) scoruri maxime au obținut mai mulți copii din familii incomplete.

Din nou constatăm prezența diferențelor în profil la acești factori la copii în funcție de SSD (familii complete și incomlete). Prezentăm rezultatele prelucrării statistice a datelor:

Tabel 1. Comparațiile statistice pentru rezultate CPQ în funcție de SSD

Factorul A						
M1	M2	S1	S2	t	p	Diferența statistică
7,04	5,69	2,06	1,79	1,15	0,02	Diferență statistic semnificată (DSS)
Factorul B						
M1	M2	S1	S2	t	p	
7,25	6,19	2,18	1,80	1,29	0,034	DSS
Factorul C						
M1	M2	S1	S2	t	p	
7,35	6,03	2,24	1,97	1,78	0,05	DSS
Factorul D						
M1	M2	S1	S2	t	p	
7,96	6,45	2,12	1,34	1,53	0,01	DSS
Factorul E						
M1	M2	S1	S2	t	p	
8,04	6,72	2,60	1,89	1,876	0,05	DSS
Factorul F						
M1	M2	S1	S2	t	p	
7,67	5, 84	2,26	1,65	1,45	0,05	DSS
Factorul G						
M1	M2	S1	S2	t	p	
8,03	6,69	2,35	1,40	1,73	0,05	DSS
Factorul H						
M1	M2	S1	S2	t	p	
7,89	6,50	1,96	1,77	1,18	0,03	DSS
Factorul I						
M1	M2	S1	S2	t	p	
7,84	5,50	2,23	1,79	1,25	0,05	DSS
Factorul O (Calm - anxietate)						
M1	M2	S1	S2	t	p	
7,23	5,69	2,12	1,05	1,345	0,05	DSS
Factorul Q3						
M1	M2	S1	S2	t	p	
8,21	6,46	2,06	1,79	1,62	0,05	DSS
Factorul Q4						
M1	M2	S1	S2	t	p	
6,24	7,69	1,45	2,79	1,15	0,05	DSS

În continuare prezentăm rezultatele obținute prin intermediul Testului de diagnosticare a anxietății şcolare Phillips.

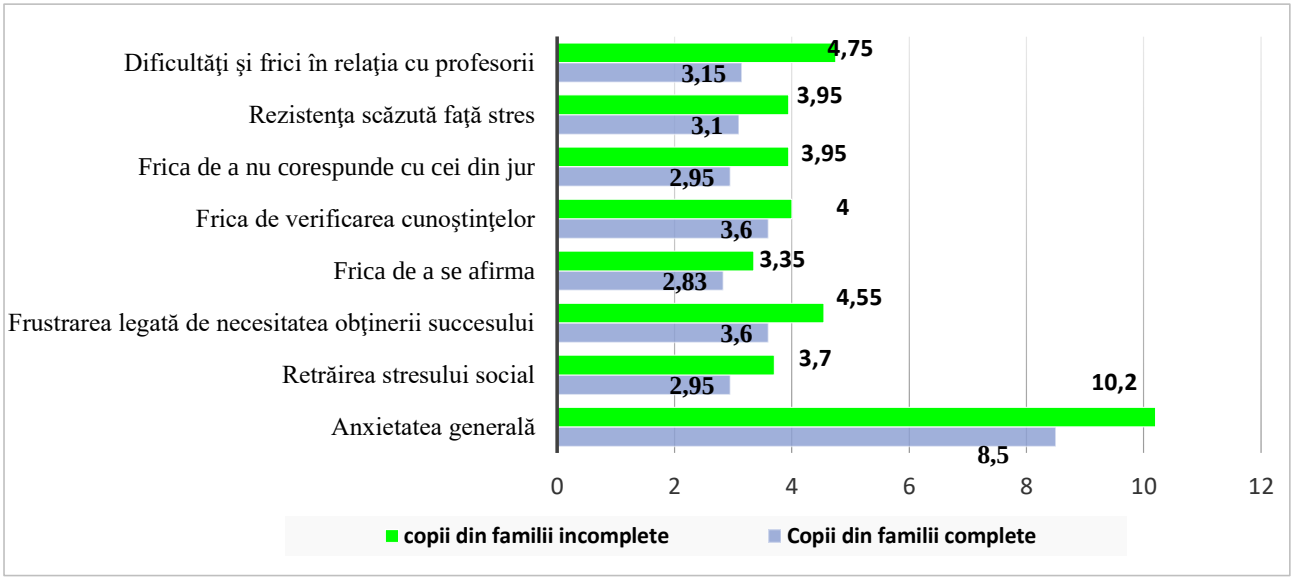


Figura 7. Rezultatele medii obţinute la 8 factori ai anxietăţii(Phillips)

În figură sunt prezentate valorile medii la cei 8 factori Phillips pentru copiii din familii complete și incomplete. Diferenţe în valorile cantitative au fost constatate pentru toate scalele chestionarului: valori medii mai ridicate au fost înregistrate la copiii din familii incomplete. La indicele pentru anxietatea generală copiii din familii complete au obținut valoarea medie 8.5, iar semenii lor educați în familii incomplete valoarea medie de 10,2 ceea ce ne permite să constatăm un nivel general sporit de anxietate. Considerăm că nivelul general al anxietății școlare constatat la acești copii are impact negativ în activitatea de învățare per total.

Frustrarea legată de obţinerea succesului este mai întâlnită în mediul şcolar: media 3,6 pentru copiii din familii complete şi 4,55 pentru cei din familii incomplete. Credem că aceste rezultate sunt în relație cu datele obținute la un alt factor – dificultăți și frici în relația cu profesorii, la care copiii din familii incomplete au obținut cel mai mare rezultat cantitaiv: 4,75 unități medii. Pentru copiii din familii complete rezultatul mediu la acest factor este 3, 15.

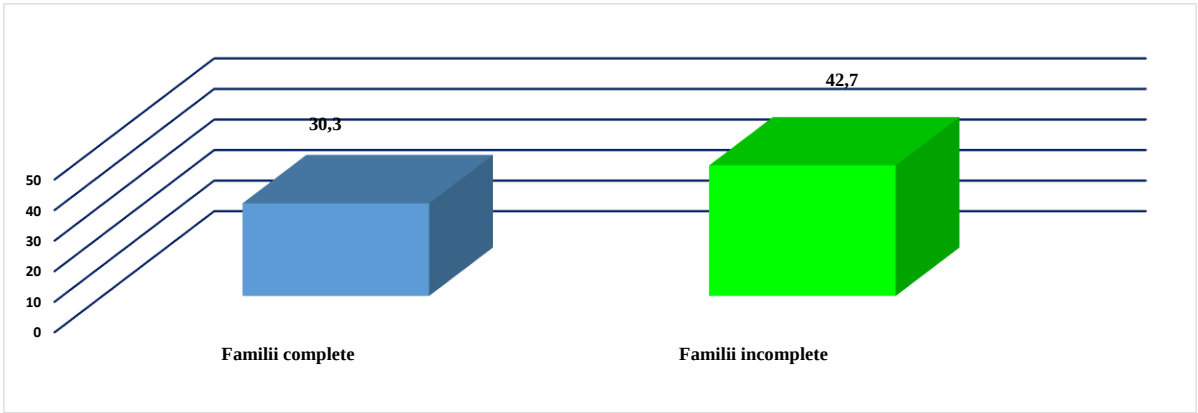


Figura 8. Rezultatele medii la testul de anxietate Phillips

Valorile medii la testul Philips prezentate în figura 8 ne constată prezența diferențelor în gradul de anxietate școlară în funcție de variabila situația socială de dezvoltare(tipul de familie în care sunt educați copiii). Mai anxioși sau dovedit a fi copiii educați în familii incomplete în comparație cu semenii lor din familii complete.

Am realizat prelucrarea statistică a rezultatelor cantitative obținute.

Tabel 2. Prelucrarea statistică a rezultatelor, testul Philips

Scale	M1	M2	t	p	Diferența statistică
1	4,75	3,15	1, 253	0,05	Diferențe statistic semnificative
2	3,95	3,1	2, 148	0,05	DSS
3	3,95	2,95	2, 041	0,05	DSS
4	4	3,6	1, 482	0,07	--
5	3,35	2,83	1, 472	0,05	DSS
6	4,55	3,6	2, 639	0,05	DSS
7	3,7	2,95	2,519	0,05	DSS
8	30,3	42,7	2, 371	0,05	DSS

Concluzii

Rezultatele obținute în cercetarea realizată ne permit să concluzionăm că ipoteza generală a fost confirmată. Am reușit să demonstrăm că există diferențe în profilul de personalitate la copii de vârstă școlară mică în funcție de variabila situația socială de dezvoltare(familii incomplete și familii complete).

Bibliografie

1. Racu, Ig. Psihodiagnoza. Statistica Psihologică. Chișinău,2017.
2. Vîgotski, L. Opere psihologice alese. V.1. București, 1971.

CARACTERISTICILE ANXIETĂŢII ÎN PREADOLESCENȚĂ

Iulia RACU

Profesor universitar, doctor habilitat, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Introducere

În ultimul deceniu anxietatea a ajuns să fie o temă principală în cercetările științifice cât și în practica psihologică. Interesul sporit şi deosebit pentru anxietate este determinat de creșterea continuă a prevalenței numărul de copii și adulți cu anxietate. Conform Asociației Americane de Psihiatrie (APA) aproximativ 32% dintre copii și adolescenți din SUA experimentează o tulburare anxioasă până la vârsta de 18 ani, la nivel global Organizația Mondială a Sănătății (OMS) estimează că aproximativ între 10 – 20% dintre copii și adolescenți suferă de anxietate. OMS apreciază că 3,6% din populația adultă la nivel mondial este afectată de o formă de tulburare de anxietate. Un număr atât de mare de copii și adulți care se confruntă cu anxietate este condiționat de o convergență de factori economici, sociali, culturali și psihologici (presiunile economice, stilul și ritmul de viață, suprasolicitarea, influența mass-mediei și a rețelelor sociale, competiția și presiunea performanței, dificultăți în gestionarea relațiilor cu cei din jur, schimbări în structura și componența familiei, conflictele familiale, adaptarea la modificările impuse de pandemie etc.) (G. Adams, M. Berzonsky, 2009, Iu. Racu, 2021, M. Stanciu, 2023I)

În psihologie există multiple definiții şi accepțiuni pentru anxietate (J. Eckersleyd, 2005, Iu. Racu, 2021). O definiție integrativă a anxietății ce cuprinde următoarele elemente importante: *natura, consecințele şi funcțiile* acestui fenomen, ar prezenta acest concept ca o stare ce implică o activare emoțională negativă în care individul resimte sau anticipează o amenințare sau un pericol care poate fi real sau imaginar sau o dispoziție relativ stabilă și generalizată a individului de a percepe o gamă vastă de circumstanțe ca fiind amenințătoare.

Anxietatea are repercusiuni asupra dimensiunilor fizice, cognitive, emoționale și comportamentale. Din punct de vedere biologic sau fizic anxietatea produce modificări în sistemul nervos autonom, individul poate resimți tensiune musculară, dificultăți cardiace și respiratorii, tulburări ale apetitului și a somnului, în plan cognitiv apar dificultăți de concentrare, hipervigilență, gânduri negative, încetinirea procesării informației, evitarea deciziilor. Emoțional anxietatea are un impact prin manifestarea temerilor constante, sentimentelor de neliniște și tensiune interioară, iritabilitate crescută, lipsă de control, tristețe și vulnerabilitate emoțională. Posibile schimbări în comportament ale anxietății sunt: evitarea situațiilor percepute ca amenințătoare, izolare socială, comportamente compulsive și repetitive, uneori reacții impulsive și agresive. Anxietatea poate avea o funcție adaptativă în fața

anumitor amenințări reale și poate să ajungă să fie dezadaptativă când este excesivă, irațională sau afectează funcționarea normală.

Conform autorilor G. Pănișoara, D. Sălăvăstru, I. Mitrofan și D. Papalia preadolescența (10 și 15 ani) este o etapă esențială în dezvoltarea biologică și psihosocială a individului ce presupune o serie de transformări semnificative pe multiple planuri: fizic, cognitiv, emoțional și social. Preadolescența este marcată de modificările puberale, dezvoltarea gândirii abstracte și de începutul formării identității personale. Schimbările menționate ar putea determina o sensibilitate crescută amplificând anumite dezechilibre emoționale, cum ar fi anxietatea (G. Pănișoara, D. Sălăvăstru, I. Mitrofan, 2016, D. Papalia, 2010)

Metodologia cercetării. Având în vedere importanța și complexitatea acestei etape, am întreprins o investigație empirică a anxietății, a relațiilor dintre anxietate și încrederea în sine / trăsăturile de personalitate la preadolescenți. Demersul constativ a cuprins un eșantion de 102 preadolescenți (58 preadolescenți și 44 preadolescente). Pe întregul lot experimental am administrat următoarele instrumente de cercetare: pentru a explora nivele anxietății: *Scala de manifestare a anxietății Taylor,* pentru a stabili relația dintre anxietate și încredere în sine: *Testul de studiere a încrederii în sine Romek și* pentru a evidenția interrelațiile între anxietate și trăsăturile de personalitate: *Chestionarul 16 PF Cattel, Forma C.*

Rezultate și discuții. Vom începe cu analiza și prezentarea rezultatelor referitoare la nivelurile anxietății manifestate de preadolescenți (figura 1).

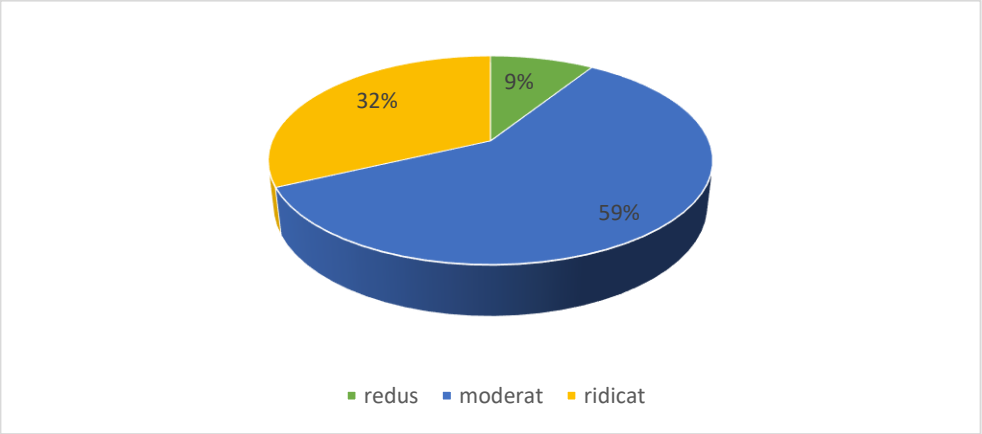


Fig. 1. Nivelurile diferențiate ale anxietății la preadolescenți la Scala de manifestare a anxietății Taylor

Analiza frecvențelor pentru nivelurile anxietății în rândul preadolescenților evidențiază o distribuție asimetrică: 9*% din preadolescenți prezintă nivel redus de anxietate, 59%% se încadrează în nivelul moderat de anxietate și 32% din preadolescenți au nivel ridicat de anxietate*. Preadolescenții cu nivel ridicat de anxietate se confruntă frecvent cu trăiri intense de teamă, neliniște, anticipare negativă și un disconfort psihic accentuat. De asemenea, la acești preadolescenți observăm: evitarea socială, dificultăți de concentrare, o încredere în sine scăzută. Anxietatea interferează și afectează atât activitățile cotidiene cât și cele legate de școală. Considerăm că preadolescenții cu nivel accentuat de anxietate necesită atenție din partea psihologului, profesorilor, părinților în scopul prevenirii evoluției acesteia în tulburări afective mai severe în etapele ulterioare de dezvoltare.

Preadolescența este etapa în care se structurează și se formează încrederea în sine, anume acest aspect creează premise pentru investigarea încrederii în sine. Anxietatea este o dimensiune a afectivității care poate influența semnificativ modul în care preadolescentul se percepe pe sine, se raportează la cei din jur și își reglează comportamentul. Totodată în literatura de psihologie evidențiem studii care prezintă legătura dintre anxietate și încredere în sine în următorul mod: încrederea în sine scăzută amplifică stările anxioase și determină evitarea provocărilor și o izolare socială (A. Bandura, R. Morris, S. Harter, A. Beck ș.a.). În continuare vom prezenta cadrul explicativ al relației dintre anxietate și încredere în sine la preadolescenți. Distribuția frecvențelor privind nivelurile încrederii în sine la preadolescenții cu nivel ridicat de anxietate este ilustrată în figura 2.

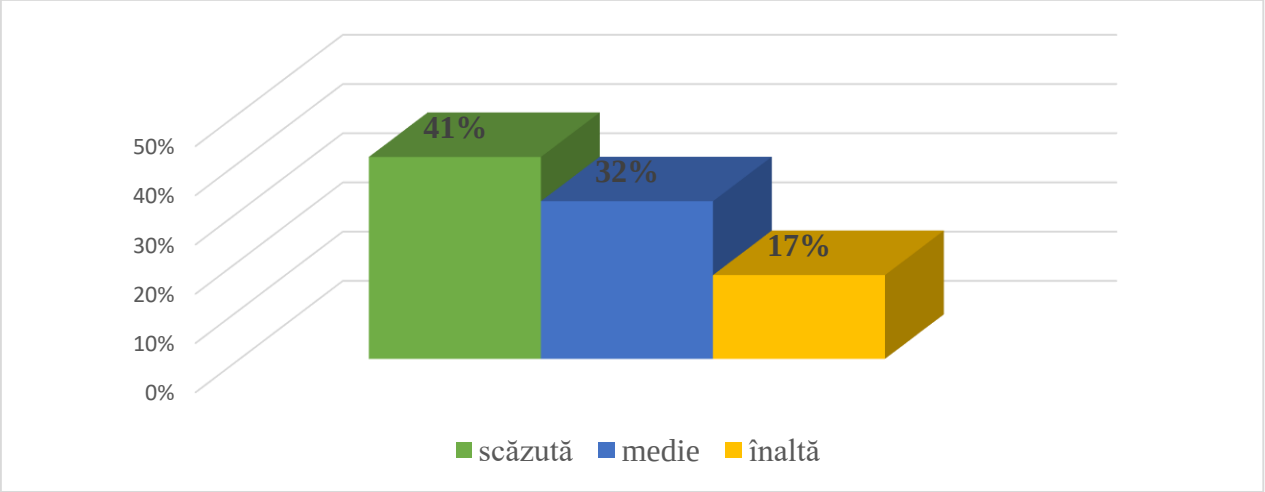


Figura 2. Nivelurile diferențiate ale încrederii în sine la preadolescenții cu nivel ridicat de anxietate la Testul de studiere a încrederii în sine Romek

Preadolescenții cu nivel ridicat de anxietate prezintă toate cele trei nivele ale încrederii în sine: *la 41% din preadolescenți atestăm încredere în sine scăzută, la 32% din preadolescenți evidențiem nivel mediu al încrederii în sine, o frecvență apropiată celei pentru nivel scăzut al încrederii în sine o întâlnim și pentru nivelul înalt al încrederii în sine (17%).* O atenție deosebită și descriere mai detaliată o vom acorda preadolescenților cu anxietate ridicată ce demonstrează nivel scăzut al încrederii în sine. Acești preadolescenți se remarcă prin autoevaluare negativă fundamentată pe îndoieli cu referire la propriile capacități și abilități, tendința de a evita situațiile necunoscute și provocatoare și o vulnerabilitate emoțională ridicată. De asemenea, preadolescenții cu nivel scăzut al încrederii în sine manifestă teamă de eșec, reticență în expunerea propriilor păreri, nevoie exagerată de aprobare din partea celor din jur și dificultăți în luarea deciziilor. Investigațiile noastre au fost orientate și la determinarea în ce măsură variațiile în nivelurile anxietății sunt asociate cu variațiile în încrederea în sine la preadolescenți (calcul coeficientului de corelație Pearson). Coeficientul de corelație și pragul de semnificații sunt prezentate în tabelul 1.

Tabel 1. Relația dintre anxietate și încredere în sine la preadolescenți

Dimensiunile asociate	Coeficientul de corelație	Pragul de semnificații
Anxietate / încredere în sine	r=-0,38	p≤0,01

Coeficientul de corelație indică gradul și direcția relației între anxietate și încredere în sine la preadolescenți (r=-0,38, p≤0,01). Valoarea negativă a corelației ne permite să semnalăm o relație inversă între anxietate și încredere în sine. Preadolescenții cu anxietate ridicată demonstrează cu prevalență nivel scăzut al încrederii în sine.

Împreună cu conturarea încrederii în sine, în preadolescență se formează trăsăturile stabile de personalitate și prezența anxietății poate avea impact în mod semnificativ modul în care se dezvoltă aceste trăsături de personalitate. Demersurile întreprinse în psihologie de H. Eysenck, R. Cattel, R. McCrae, P. Costa și A. Beck sugerează că anumite trăsături de personalitate cum ar fi neuroticismul sau instabilitatea emoțională sunt legate de anxietate. În concordanță cu cercetările menționate, vom expune în continuare studiul interacțiunii dintre anxietate și trăsăturile de personalitate la preadolescenți (figura 3).

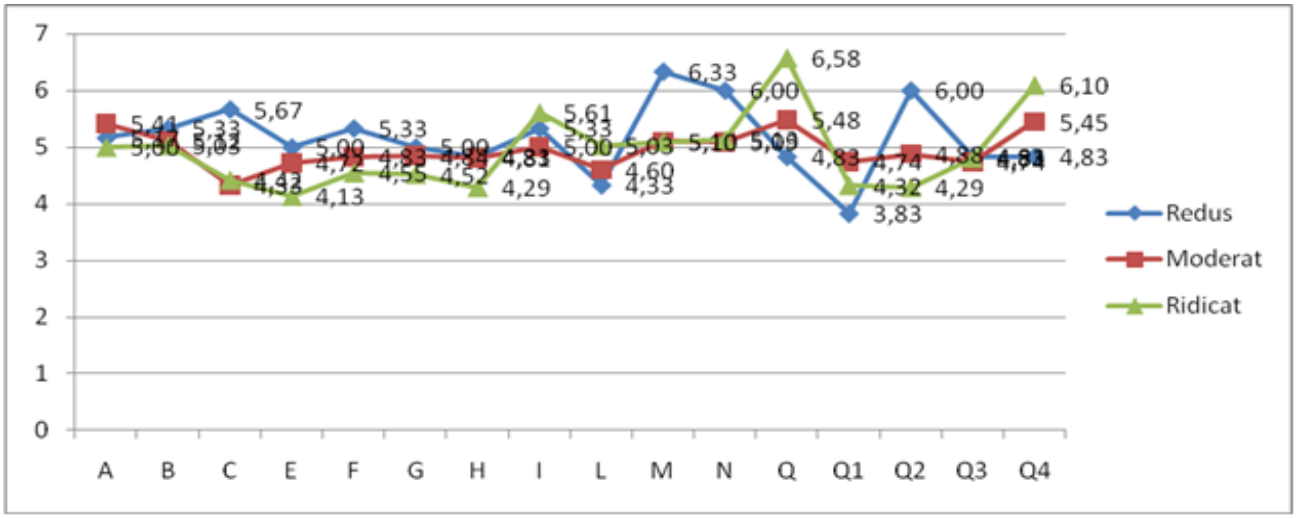


Figura 3. Mediile diferențiate pentru trăsăturile de personalitate la preadolescenții cu diferite nivele de anxietate la Chestionarul 16 PF Cattel, Forma C

Preadolescenții cu nivel ridicat de anxietate *prezintă medii mai mici* pentru Factorul E: (Supunere vs. Dominanță) – 4,33 u.m., Factorul H (Thredia vs. Parmia) – 4,52 (u.m.) și Factorul Q1 (Factorul Q1: Conservatorism vs. lipsă de respect pentru convenții) – 3,83 (u.m.). *Mediile cele mai mari le evidențiem* pentru următoarele trăsături de personalitate: Factorul I (Harria vs. Premsia) – 5,66 (u.m.), Factorul O (Încredere vs. tendință spre culpabilitate) – 6,58 (u.m.) și Factorul Q4 (Tensiune ergică slabă vs. tensiune ergică ridicată) – 6,10 (u.m.). De asemenea, în cadrul cercetării am explorat interrelațiile între fluctuațiile în nivelurile anxietății și intensitatea de manifestare a trăsăturilor de personalitate specifice preadolescenților utilizând coeficientul de corelație Pearson (tabelul 2).

Tabelul 2. Relațiile dintre anxietate și trăsăturile de personalitate la preadolescenți

Dimensiunile asociate	Coeficientul de corelație	Pragul de semnificații
Anxietate / Factorul C	r=-0,26	p≤0,01
Anxietate / Factorul E	r=-0,43	p≤0,01
Anxietate / Factorul I	**r=0,37**	p≤0,01
Anxietate / Factorul O	**r=0,47**	p≤0,01
Anxietate / Factorul Q2	r=-0,49	p≤0,01
Anxietate / Factorul Q4	**r=0,44**	p≤0,01

Între anxietate și trăsăturile de personalitate atestăm 6 coeficienți de corelație (3 pozitivi și 3 negativi). Coeficienții de corelație pozitivă care reflectă relații liniare directe între anxietate și Factorul I (Harria vs. Premsia) (r=0,37, p≤0,01) și anxietate și Factorul O (Încredere vs. tendință spre culpabilitate) (r=0,47, p≤0,01) și anxietate și Factorul Q4 (Tensiune ergică slabă vs. tensiune ergică ridicată) (r=0,44, p≤0,01). Corelațiile negative presupun relații inverse între anxietate și Factorul C (Instabilitate emoțională vs. stabilitate emoțională) (r=-0,26, p≤0,01), anxietate și Factorul E: (Supunere vs. Dominanță) (r=-0,43, p≤0,01), anxietate și Factorul Q2 (Dependență de grup vs. independentă personală) (r=-0,49, p≤0,01).

În baza interrelațiilor stabilite între anxietate și trăsăturile de personalitate vom evidenția următoarele caracteristici ale preadolescentului cu anxietate: astfel preadolescentul este introspectiv, imaginativ, cu o viață interioară bogată, are tendința de a acționa pe baza intuiției, deseori fiind exigent, are o percepție de sine depreciativă, nesiguranță și sentimente de culpabilitate cu o trăire frecventă a

neliniştii şi neîncredere în ceilalți. Totodată corelațiile stabile ne permit să menționăm că preadolescenții ce demonstrează anxietate ridicată indică și o tendință spre depresivitate și nevrotism, accentuată de o emoționalitate excesivă, frustrare, iritabilitate și agitație. Dificultățile în reglarea emoțiilor determină și conflictualitate în relațiile interpersonale. În plus vom puncta că preadolescenții tind să fie dependenți de aprobarea celor din jur și influențabili.

Concluzii

Investigația realizată asupra anxietății și a interrelațiilor dintre anxietate și încredere în sine și anxietate și trăsăturile de personalitate la preadolescenți ne permite să evidențiem următoarele concluzii și constatări: majoritatea preadolescenţilor au nivel moderat de anxietate, în timp ce un procent considerabil din preadolescenți manifestă nivel ridicat de anxietate (32%) cu posibile implicații dezadaptative asupra funcționării personale, școlare și sociale.

Un fapt important ce îl consemnăm că existența unei relații între anxietate și încredere în sine, un nivel crescut de anxietate este asociat cu nivel scăzut al încrederii în sine. Astfel o autoevaluare negativă, lipsa încrederii în forțele proprii, comportamentele evitante, dependența de aprobarea externă determină instaurarea și prezența anxietății accentuate în preadolescență. Totodată, analiza interrelațiilor din anxietate și trăsăturile de personalitate relevă un profil specific de personalitate care include: sensibilitate emoțională, instabilitate emoțională, tendință spre culpabilitate, introspecție, gândire autocritică, neliniște, tensiune psihică, dominanță și dependență.

Bibliografie

1. Adams, G., Berzonsky, M. *Psihologia adolescenței*. tr. de D. Nistor, G. Oancea, A. Hrab, M. Andriescu. Iași: Polirom. 2009. 704 p.
2. Eckersleyd, J. *Copilul anxios. Adolescentul anxios*. tr. de B. Chircea. Prahova: Antet XX Press. 2005. 111 p. ISBN 973-636-195-0.
3. Papalia, D., Wendkos Olds, S., Duskin Fieldman, R. *Dezvoltarea umană.* tr. de A. Mîndrilă-Sonetto. București: TREI. 2010. 644 p. ISBN 978-973-707-414-0.
4. Pănișoara, G., Sălăvastru D., Mitrofan, I *Copilăria și adolescența. Provocări actuale în psihologia educației și dezvoltării*. Iași: Polirom. 2016. 308 p.
5. Racu, Iu. *Psihologia anxietății la copii și adolescenți.* Monografie. Ed. a 2-a rev. și adăugită. Chișinău: UPS „Ion Creangă", 2021. 309 p.
6. Stanciu, M. Emoțiile negative la adolescenți. Teză de doctor în psihologie. Chișinău: UPS „Ion Creangă". 2023. 236 p.

DETERMINANTELE STĂRII DE BINE LA CADRELE DIDACTICE

Iulia RACU

profesor universitar, doctor habilitat, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău

Elena SOROCHIN

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău

Introducere

O temă privilegiată a psihologiei contemporane, în special, a psihologiei pozitive este starea de bine. Starea de bine este un concept ce poate fi definit diferit în funcție de aria științifică în care este investigat (sociologie, medicină, psihologie). În psihologia pozitivă, în care noțiunea de „starea de bine" a apărut, pioneri ai investigaților privitor la starea de bine au fost teoreticienii domeniului M. Seligman și M. Csikszentmihalyi (M. Seligman, 2007, 2012, 2020, M. Csikszentmihalyi, 2015, 2022), Psihologii prezintă starea de bine ca un echilibru între sănătatea fizică, emoțională și socială, precum și modul pozitiv de a face față provocărilor vieții. O astfel de accepțiune a stării de bine este una multidimensională, care cuprinde mai multe aspecte ale vieții individului și este extinsă dincolo de simpla lipsă a suferințelor (M. Argyle, 2018, D. Muntele Hendreș, 2009, Seligman, 2007).

Sănătatea fizică este fundamentul pentru bunăstarea generală, în cadrul modelelor explicative propuse de M. Seligman și M. Csikszentmihalyi, sănătatea fizică nu este doar absența bolilor, ci o stare de vitalitate și energie ce favorizează implicarea individului în activitățile cotidiene fără niciun fel de restricții. O altă componentă expusă alături de sănătatea fizică este sănătatea emoțională. Psihologia pozitivă evidențiază importanța echilibrului emoțional într-o viață satisfăcătoare. Sănătatea emoțională nu este despre eliminarea completă a emoțiilor negative, ci mai degrabă învățarea modalităților de a le controla într-o manieră constructivă. Indivizii cu nivel ridicat al sănătății emoționale trăiesc multiple

emoții pozitive și pot face față provocărilor vieții dând dovadă de reziliență. Încă o componentă a sănătății, este cea socială, relații interpersonale care sunt fundamentate pe încredere, sprijin social, empatie, compasiune sunt esențiale în trăirea unei vieți împlinite. Cercetările fac referire și la modul pozitiv de a face față provocărilor vieții. În acest context se vorbește despre reziliență sau capacitatea de a reveni după diferite dificultăți, de a învăța din experiențele negative și a depăși provocările cu o atitudine optimistă (M. Seligman, 2007, 2012, 2020, M. Csikszentmihalyi, 2015, 2022, D. Muntele Hendreș, 2009).

Starea de bine este importantă în viața fiecărui individ și joacă un rol semnificativ în succesul profesional în anumite domenii cum ar fi cel al sănătății, serviciilor sociale, psihologiei și domeniul educației. Acești profesioniști interacționează constant cu copiii și adulții și trebuie să fie într-o stare fizică și mentală bună pentru a oferi cunoștințe, sprijin și îndrumare. Un domeniu important este cel al educației, în care starea de bine a cadrelor didactice este un indicator al echilibrului psihologic, al sănătății emoționale și al funcționării profesionale, eficiente și productive. Cadrele didactice cu o stare de bine ridicată se implică cu responsabilitate în procesul educativ, manifestă un stil de predare empatic și susținător, au o atitudine pozitivă față de elevi și determină un climat școlar pozitive în care elevul se va simți bine și va avea performanțe.

Metodologia cercetării. Având în vedere cât de importantă este starea de bine la cadrele didactice și implicațiile acesteia asupra performanței educaționale, a relațiilor interpersonale și a sănătății psihologice am proiectat și desfășurat o cercetare constatativă a stării de bine și a determinantelor acesteia la cadrele didactice. Studiul a fost realizat pe un eșantion format de 40 de cadre didactice. Pentru a examina starea de bine și determinantele acesteia (satisfacția de viață și stresul) am aplicat următoarele chestionare: *Chestionarul OMS al celor 5 criterii de apreciere a stării de bine, Scala satisfacției de viață, SWLS și Scala de percepție a stresului Levenstein.*

Rezultate și discuții. Datele obținute în urma administrării *Chestionarului OMS al celor 5 criterii de apreciere a stării de bine* au fost sintetizate și expuse grafic în figura 1.

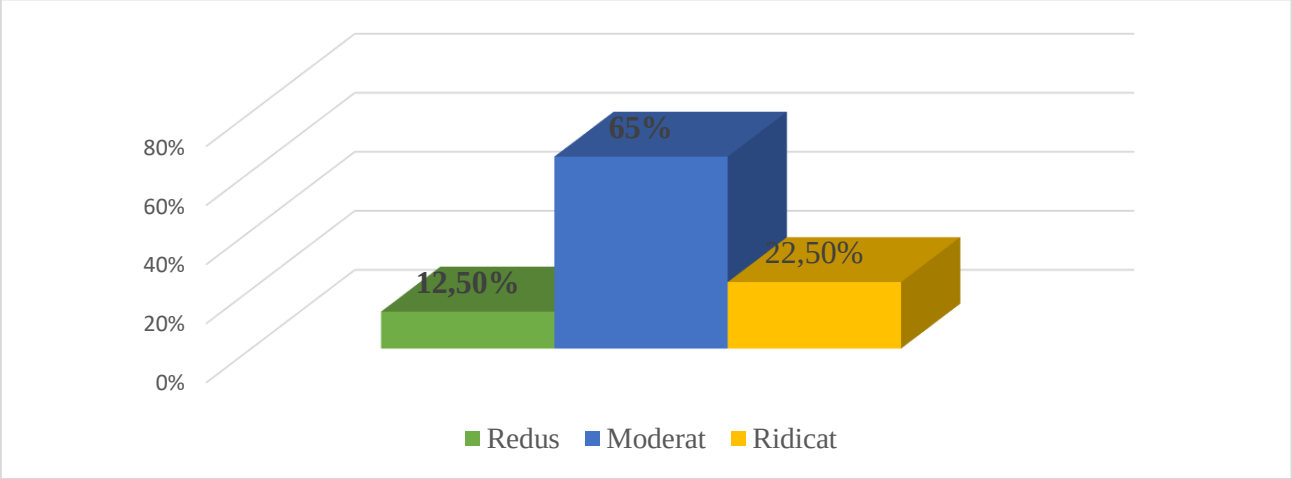


Figura1. Nivelele raportate ale stării de bine la cadrele didactice

În figura 1 este prezentată o distribuție inegală a rezultatelor pentru nivelele stării de bine, cu o frecvență mică de cadre didactice ce manifestă nivel ridicat al stării de bine (22,50%). Peste 77 % din cadrele didactice indică un nivel redus și moderat al stării de bine. Ca caracteristici a cadrelor didactice cu nivel redus și moderat la stării de bine evidențiem: o senzație persistentă de oboseală cronică, dificultăți de concentrare și menținere a atenție, burnout, diminuarea motivației față de activitatea de muncă, percepția unui sentiment de ineficiență personală și scăderea randamentului și a satisfacției de muncă. Consemnăm la aceste cadre didactice și interacțiuni pline de tensiune cu elevii, părinții și colegii.

Ca determinante ale stării de bine am evoluat satisfacția de viață și stresul la cadrele didactice. Nivelele satisfacției de viață la cadrele didactice au fost examinate prin *Scala satisfacției de viață, SWLS* și pot fi vizualizate în figura 2.

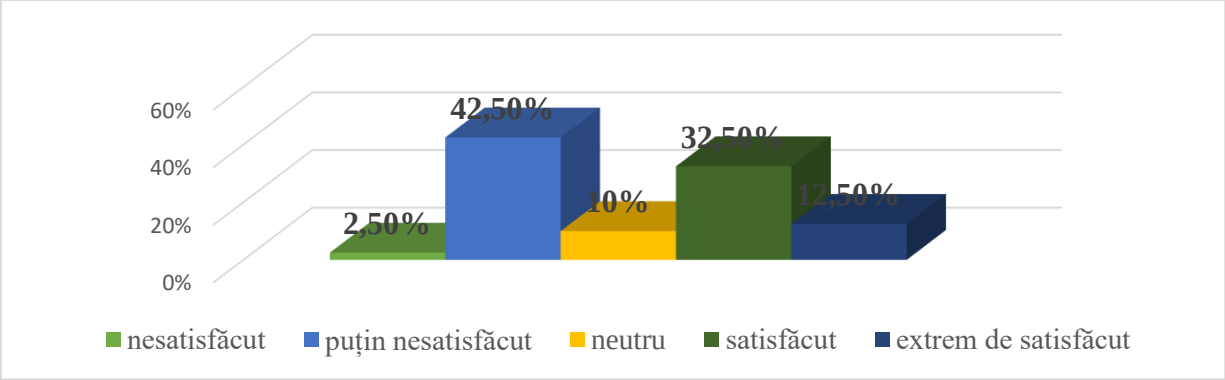


Figura 2. Nivelele raportate ale satisfacției de viață la cadrele didactice

Cadrele didactice prezintă următoarele nivele ale satisfacției de viață: 2,50% au nivel nesatisfăcut, 42,50% din cadrele didactice menționează cu sunt puțini satisfăcuți de viața sa, 10% oferă răspunsuri neutre (ei nu simt împlinire deplină și nici nemulțumire profundă), la 35% din cadrele didactice atestăm nivel satisfăcut de viață și la 12,50% observăm nivelul extrem de satisfăcut.

Cadrele didactice cu nivelele nesatisfăcut și puțin satisfăcut de viață se caracterizează prin percepție negativă asupra calității vieții. Ei sunt nemulțumiți de aspectele fundamentale ale existenței lor: nu simt satisfacție de realizările personale, profesionale sau relaționale / având un sentiment de stagnare; pot percepe viața ca fiind lipsită de sens; apatie emoțională, stări depresive, anxietate; pot avea dificultăți de gestionare a emoțiilor; experiențele lor fiind marcate de frustrare și dezamăgire; pot prezenta o tendință de evitare a provocărilor; sunt adesea mai izolați social sau au relații interpersonale problematice. Pentru a analiza relația dintre starea de bine și satisfacția de viață în rândul cadrelor didactice am întreprins un demers statistic (calculul coeficientului de corelație Pearson) (tabelul 1).

Tabelul 1. Relația între starea de bine și satisfacția de viață la cadrele didactice

Variabilele asociate	Coeficientul de corelație	Pragul de semnificație
Starea de bine / satisfacția de viață	r=0,5943	p≤0,01

Coeficientul de corelație prezentat în tabelul 1 are o valoare pozitivă (r=0,5943, p≤0,01) ce ne permite să menționăm că pe măsură ce nivelul satisfacției de viață crește, se înregistrează și o amplificare corespunzătoare a nivelului stării de bine la cadrele didactice. Interpretarea acestei relații sugerează că satisfacția de viață poate fi un predictor important al stării de bine, reflectând o evaluare globală pozitivă a propriei vieți, care presupune și o dispoziție generală favorabilă, resurse emoționale echilibrate și o capacitate mai mare de a face față provocărilor personale și profesionale.

Stresul în cele trei nivele de manifestare redus, moderat și intens au fost evaluate prin *Scala de percepție a stresului Levenstein* (figura 3).

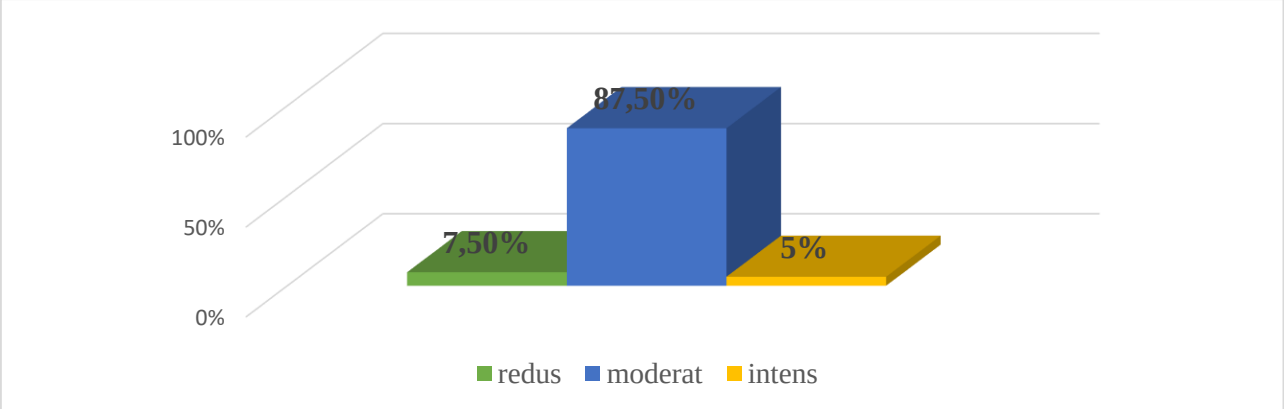


Figura 3. Nivelele raportate ale stresului la cadrele didactice

Cadrele didactice experimentează preponderent nivel moderat de stres (87,50%), în timp ce 5% din ei au nivel crescut de stres. Cadrele didactice cu nivel moderat și intens de stres prezintă o tendință accentuată de suprasolicitare, asociată cu episoade de oboseală fizică și psihică. În plan emoțional se pot observa iritabilitate crescută, tensiune constantă, în plan cognitiv, cadrele didactice manifestă dificultăți de concentrare, încetinirea proceselor decizionale sau scăderea eficienței în rezolvarea sarcinilor. Nivelul ridicat de stres poate influența negativ motivația profesională și satisfacția de viață de muncă, interacțiuni defectuoase cu elevii, părinții și colegii. Cu scopul de a stabili relația dintre starea de bine și stres la cadrele didactice am calculat coeficientul de corelație Pearson (tabelul 2).

Tabelul 2. Relația între starea de bine și stres la cadrele didactice

Variabilele asociate	Coeficientul de corelație	Pragul de semnificație
Starea de bine / stres	r=-0,4503	p≤0,01

Între starea de bine și stres la cadrele didactice atestăm un coeficient de corelație negativ (r=-0,4503, p≤0,01). Vom menționa că pe măsură ce nivelul de stres crește, starea de bine tinde să scadă. Stresul intens afectează bunăstarea psihologică prin epuizare emoțională, scăderea satisfacției față de muncă, tensiunii în relații, creșterea iritabilității, anxietății și a sentimentului de ineficiență.

Concluzii

Cercetarea stării de bine și a determinantelor acesteia la cadrele didactice ne permite să formulăm următoarele concluzii: cadrele didactice demonstrează preponderent nivel redus și moderat al stării de bine. Rezultatele obținute ne indică despre necesitatea implementării unor intervenții psihologice orientate la îmbunătățirea stării de bine la cadrele didactice.

Cu referire la satisfacția de viață la cadrele didactice vom puncta că și pentru această variabilă atestăm o prevalență a nivelului nesatisfăcut și puțin satisfăcut de viața. Între starea de bine și satisfacția de viață evidențiem o interrelație, astfel cadrele didactice care experimentează nivel satisfăcut de viață tind să manifeste nivel ridicat al stării de bine. Pentru variabila stres, observăm o incidență mare la nivelul moderat în rândul cadrelor didactice. Rezultatele cercetării susțin existența unei legături între nivelul stării de bine și stres. Cadrele didactice cu nivel intens de stres se caracterizează prin nivel redus al stării de bine.

Bibliografie

1. Argyle, M. *Psihologia fericirii.* București: Ideea europeană. 2018. 472 p.
2. Csikszentmihalyi, M. *Evoluția sinelui.* București: Curtea veche Publishing. 2022. 436 p.
3. Csikszentmihalyi, M. *Flux. Psihologia fericirii*. București: Publica. 2015. 400 p.
4. Muntele Hendreș, D. *Starea subiectivă de bine. Consolidarea ei prin acțiuni psihologice.* Iași: Universitatea „Alexandru Ioan Cuza" din Iași. 2009. 394 p.
5. Seligman, M. *Fericire autentică. Ghid practic de psihologia pozitivă*. București: Humanitas. 2007. 354 p.
6. Seligman, M. *Flourish: a visionary new understanding of happiness and well-being.* US: Simon Element / Simon Acumen. 2012. 368 p.
7. Seligman, M., Reivich, M., Jaycox, L., Gillman, L. *Copilul optimist. Cum să previi depresia și să-i consolidezi încrederea în sine.* București: Humanitas. 2020. 352 p.

PREGĂTIREA ACADEMICĂ A VIITORILOR ASISTENȚI SOCIALI: NOI ABORDĂRI ÎN CONTEXTUL RĂZBOAIELOR ȘI CRIZELOR UMANITARE

Cristina Maria STOICA,
Universitatea „Petre Andrei" din Iași

Conflictele violente afectează oamenii în multe părți ale lumii, în moduri diferite. Efectele conflictelor asupra bunăstării umane sunt devastatoare, rezultând suferință umană. Potrivit UNESCO (Reardon, Yesufu, 2009: 82), pacea implică progres, justiție și respect reciproc între popoare, în care nevoile de bază ale oamenilor sunt îndeplinite, unde justiția poate fi obținută, conflictele rezolvate prin procese non-violente, iar resursele materiale și umane sunt împărtășite pentru beneficiul tuturor.

Pacea se construiește în inimă și din inimă, măsurând limbajul, pentru că se poate răni și ucide prin cuvinte, nu doar cu arme (Papa Leon al XIV-lea)

Se susține tot mai mult că asistența socială trebuie să joace un rol mai mare în construirea păcii și promovarea drepturilor omului, iar aceste teme trebuie incluse în educația și formarea în domeniu, în curriculumul pregătirii, în efortul de a îmbunătăți eficacitatea profesiei.

Prezentarea de față are în vedere o perspectivă asupra rolului pe care munca socială îl poate juca în promovarea păcii și dezvoltării; modul în care această profesie poate ajuta la realizarea justiției sociale și egalității, la dialog și reconciliere. Cel mai adesea, societățile sunt vulnerabile la conflicte și insecuritate, atunci când instituțiile nu pot oferi acces echitabil la justiție și oportunități economice. Fiind o profesie orientată spre servicii umane, construirea păcii și dezvoltarea sunt valori și obiective ale profesiei de asistent social.

Munca socială este o profesie care *vizează ajutarea celor care nu se pot ajuta pe ei înșiși*. Fiind o profesie empatică, este datoria asistentului social să descopere cauza vulnerabilității beneficiarilor, să promoveze demnitatea și valoarea tuturor, indiferent de statutul politic și economic și de afilierea religioasă; să îmbunătățească calitatea vieții și dezvoltarea întregului potențial al acestora, abordând barierele, inegalitățile și nedreptățile care există în societate.

Subliniem astfel necesitatea integrării informațiilor privind componentele păcii și ale drepturilor omului în practica muncii sociale, ceea ce ar aduce o nouă dimensiune în abordarea problemelor legate de conflict, marginalizare și dezvoltarea comunităților. Astfel, asistenții sociali ar putea să fie preocupați și de problemele legate de relațiile de putere, inegalitate și opresiune, emancipare și alți factori care pot influența viețile oamenilor, cu accent pe distribuția echitabilă a resurselor, având în vedere grupurile marginalizate (Yesufu, 2009).

Agenda 2030 prevede o lume în care respectul pentru drepturile omului și demnitatea umană sunt universale, iar oportunitățile sunt egale pentru toți. Se aspiră la o lume în care fiecare copil crește liber de violență și exploatare, în care barierele legale, sociale și economice sunt eliminate. Această angajare include sprijinirea migranților și refugiaților, astfel încât aceștia să aibă acces la servicii sociale (ONU, 2015). Însă, în practică, aceste drepturi sunt adesea încălcate, ceea ce duce la violență, privarea de accesul la necesitățile de bază ale vieții, cum ar fi hrana adecvată, adăpostul decent, educație și servicii de sănătate de calitate.

Integrarea cunoștințelor privind drepturilor omului în formarea profesională a asistenților sociali trebuie să se concentreze nu doar pe creșterea gradului de conștientizare a acestor drepturi, ci și pe respectul pentru umanitate și tratamentul egal al tuturor. Ar pregăti studenții să prevină orice acte de marginalizare, intimidare și s-ar putea implica în domenii precum lobby, campanii, advocacy și activism.

Asistenții sociali, uneori, nu iau atitudine împotriva nedreptăților și nu contestă critic problemele care îi afectează, deoarece nu sunt formați în acest sens, ci, mai curând, sunt instruiți să se conformeze politicilor și liniilor directoare. Astfel, se presupune că integrarea cunoștințelor care vizează pacea și drepturile omului, în formarea asistenților sociali, ar cultiva o înțelegere critică și i-ar încuraja să se opună nedreptății. Astfel, se consideră că un curriculum revizuit pentru formarea în asistență socială, ar putea să ofere studenților cunoștințele și motivația necesară pentru a identifica cauzele profunde ale inegalităților, nedreptăților și opresiunii, care pot duce la conflicte violente, și astfel să identifice mijloace de a le aborda.

Asistenții sociali contribuie nu doar la stabilizarea situației imediate, ci și la sprijinirea recuperării și a reconstrucției pe termen lung a vieților celor afectați. Schimbările sociale actuale cer

practicienilor asistenței sociale, să se implice în dezbateri esențiale, precum: *cum să dobândească cât mai multe și valoroase cunoștințele și abilitățile necesare pentru intervenții practice*, pentru a ameliora suferința celor afectați de războaie; pentru a sprijini și ajuta persoanele traumatizate și strămutate din cauza războiului.

Asistența socială este o profesie esențială, de aceea, trebuie să *consolidăm cunoștințele actualilor practicieni, dar și viitorilor asistenți sociali,* despre cum să organizăm comunitățile în vremuri de război și cum să întărim ajutorul și sprijinul comunitar atunci când există o lipsă severă de personal și servicii. Cunoștințele asistenților sociali ar trebuie să includă și informații cu privire la înțelegerea conflictelor militare, deconstruirea informațiilor contradictorii.

Ucraina a devenit un teritoriu al războiului nesfârșit. Asistenții sociali au devenit figuri cruciale, nu doar în furnizarea de suport direct pentru indivizi și familii, dar și răspunsul la provocările profunde generate de conflict. Experiențele lor arată necesitatea rezilienței, adaptabilitate și dedicare pentru a lucra în condiții extreme.

Experiențe cu care s-*u confruntat Asistenții Sociali în Războiul din Ucraina*

Cerințele pentru sprijin psihologic, emoțional și fizic au crescut considerabil pe măsură ce războiul a afectat starea mentală și fizică a indivizilor și familiilor.

Sprijin pentru persoanele care au fugit din casele lor din cauza conflictului. Responsabilitățile au constat în ajutor de urgență și cazare, oferirea de suport psihosocial, ajutor cu aspectele legale și birocratice, conectarea cu serviciile esențiale.

Reziliența comunității: au lucrat pentru a menține comunitățile unite, oferind spații pentru ca oamenii să își exprime durerea, frica și trauma, întărind astfel puterea colectivă.

Impactul Psihologic al războiului asupra sănătății mentale a fost profund. Asistenții sociali ucraineni, au trebuit să ofere ajutor, să gestioneze o creștere semnificativă a cazurilor de traumă, anxietate și durere, în rândul grupurilor vulnerabile, cum ar fi copiii, vârstnicii și persoanele cu dizabilități. Mulți asistenți sociali raportează o creștere bruscă a cazurilor de PTSD, depresie și anxietate, subliniind nevoia de servicii specializate în sănătatea mentală.

Reziliența emoțională copleșitoare pentru asistenții sociali în fața unor provocări atât de copleșitoare. Mulți au subliniat importanța autoîngrijirii, a sprijinului reciproc și a reflecției asupra valorilor profesionale ca instrumente esențiale pentru a face față stresului și greutății emoționale a situației. Asistenții sociali au fost adesea nevoiți să ia decizii dificile în ceea ce privește alocarea resurselor, prioritizându-i pe cei mai vulnerabili, în timp ce gestionează resursele rare. Menținerea standardelor profesionale, precum confidențialitatea, respectul pentru demnitatea umană și necesitatea de a oferi sprijin nediscriminatoriu tuturor indivizilor sunt vitale. Solidaritatea între asistenții sociali și promovarea valorilor asistenței sociale, inclusiv dreptatea socială, drepturile omului și demnitatea fiecărei persoane sunt provocări permanente.

Pentru viitor se are în vedere reconstructia comunităților, astfel, după ce efectele războiului se vor diminua, asistenții sociali din Ucraina se pregătesc să ajute la reconstrucția comunităților, la abordarea traumei pe termen lung și la facilitarea reintegrării persoanelor deplasate în comunitățile lor.

Speranță și Reziliență: În ciuda provocărilor continue, mulți asistenți sociali din Ucraina rămân optimiști. Ei subliniază importanța muncii lor în promovarea recuperării și menținerea speranței pentru viitor, găsind putere în reziliența oamenilor pe care îi sprijină. Există un întreg *spectru de evenimente stresante* (violență fizică, sexuală, psihologică, dezastre tehnologice și ecologice, implicarea în conflicte militare, pierderea celor dragi etc.) care duc la condiții de PTSD și reacții, cu consecințe pe care o persoană, având în vedere anumite trăsături personale, nu le poate gestiona independent. Astfel, dezvoltarea, crearea și implementarea cunoștințelor asistenților sociali în psihofiziologia stresului, cauzele și consecințele acestuia, metodele de reabilitare personală și de grup, auto-ajutorul și corectarea tulburărilor de PTSD sunt relevante și vitale.

Știința modernă a dezvoltat o înțelegere a muncii sociale ca o activitate profesională în care abilitățile psihologice ale asistentului social sunt o parte integrantă a competenței profesionale generale. Un asistent social trebuie să poată oferi o abordare psihologică individualizată și să înțeleagă particularitățile psihologice ale diferitelor categorii sociale. Studiul sferelor cognitive, emoționale și comunicative îi ajută în activitate, oferindu-le grupurilor de beneficiari asistență de calitate.

Provocări cu care se confruntă asistentul social în procesul de evaluare:

1. *Dureri emoționale și sensibilitate crescută la stimuli declanșatori:* Persoanele aflate în criză pot experimenta o reacție emoțională intensă, ceea ce poate face procesul de evaluare mai dificil. Aceste emoții puternice pot influența capacitatea de a comunica deschis și de a oferi informații clare.
2. *Dificultăți în stabilirea unui raport de încredere rapid:* Într-o criză, oamenii pot fi foarte reticenți sau nesiguri în a împărtăși detalii personale. Stabilirea unei relații de încredere poate fi dificilă, deoarece persoanele afectate sunt adesea neliniștite sau defensive.
3. *Lipsa de informații complete sau confuze:* persoanele aflate într-o criză pot să nu fie capabile să își exprime pe deplin gândurile și sentimentele, iar unele fapte esențiale pot să nu fie disponibile din cauza haosului situațional.
4. *Gestionarea constrângerilor de timp,* informații limitate și urgența în luarea deciziilor.
5. *Gestionarea rezistenței sau a refuzului din partea individului*. Această atitudine poate proveni din negare, rușine sau frică de stigmatizare, iar abordarea trebuie să fie foarte sensibilă și adaptată la nevoile individului.

Asistenții sociali trebuie să respecte principii etice fundamentale, precum: confidențialitate și respect, atunci când oferă suport. Aceste principii sunt esențiale pentru menținerea încrederii și siguranței beneficiarilor și pentru asigurarea unei relații profesionale. *Menținerea limitelor și a eticii profesionale* este esențială pentru a proteja bunăstarea și demnitatea clienților, pentru a evita conflictele de interese și pentru a asigura că relația de ajutor rămâne una profesională. *Consimțământul informat* trebuie obținut de la beneficiari, înainte de a oferi orice formă de suport. Aceasta garantează că beneficiarii sunt pe deplin conștienți și de acord cu serviciile și intervențiile propuse. *Respectarea autonomiei și autodeterminării beneficiarilor*. Asistenții sociali trebuie să sprijine dreptul acestora de a lua decizii informate despre propria lor viață, chiar și în momente de vulnerabilitate. Trebuie să rămână *sensibili* și să fie responsabili față de diversitatea nevoilor și contextelor, ceea ce include o înțelegere profundă a diferențelor culturale și a modului în care pot influența modul în care beneficiarii răspund la crize.

Asistenții sociali trebuie să fie conștienți de *dinamicile de putere* și să se asigure că nu abuzează de poziția lor de autoritate în sprijinul beneficairilor. În cazurile în care apar *dileme etice*, trebuie să solicite *ghidare și consultanță* de la colegi, supervizori, asigurându-se că intervențiile sunt corecte și conforme cu standardele profesionale.

Îngrijirea de sine pentru asistenții sociali în situații de criză

Este esențială, deoarece aceștia se confruntă adesea cu situații de stres ridicat. Fără o abordare atentă a propriilor nevoi fizice și emoționale, riscă să experimenteze epuizare, stres cronic și alte probleme de sănătate care pot afecta atât performanța profesională, cât și bunăstarea personală.

Discipline identificate din analiza ofertei educaționale a diferitelor universități:

a. *Asistență socială în contextul războiului și a conflictelor armate.* Obiective: Protecția civililor, a copiilor și a grupurilor vulnerabile persoanelor rănite, refugiați, persoane relocate. Conținuturi: Drept umanitar internațional; Modele de intervenție în situații de război; Trauma colectivă și reconstrucția socială post-conflict.
b. *Asistență umanitară și intervenție în situații de urgență. Obiective:* Familiarizarea studenților cu mecanismele naționale și internaționale de asistență umanitară; Gestiunea centrelor de primire, distribuție de ajutoare, sprijin psihosocial. *Conținuturi:* Logistica umanitară; Comunicarea interculturală în criză; Managementul voluntarilor și al resurselor în situații de criză.
c. *Asistență socială în contextul migrației forțate și a refugiului. Obiective:* Abordarea discriminării, traumei, pierderii identității culturale și re-inserției sociale. *Conținut:* Protecția internațională a refugiaților; Drepturile migranților și legislație; Evaluarea nevoilor și planuri de intervenție.

d. *Trauma, reziliența și intervenția Psiho-socială. Obiective:* Înțelegerea efectelor traumei complexe asupra indivizilor și comunităților; Metode de intervenție socială. *Conținut:* PTSD; Construirea rezilienței individuale și colective; Tehnici de suport psihosocial și prim-ajutor emoțional.

e. Advocacy, Drepturile Omului și Justiția Socială în Timp de Criză. Obiective: Împuternicirea viitorilor asistenți sociali ca apărători ai drepturilor omului; Rolul lor în schimbarea socială, în contexte critice. *Conținuturi:* Mecanismele internaționale de apărare a drepturilor omului; Etica intervenției în situații de opresiune și abuzuri; Strategii de mobilizare comunitară și advocacy.

f. *Coordonarea Inter-instituțională în Situații de Criză. Obiective:* Pregătirea studenților pentru munca în echipe multidisciplinare; Colaborarea eficientă cu instituții naționale și internaționale în caz de dezastru. *Conținut:* Rolul instituțiilor: Protecția Civilă, Crucea Roșie; Planuri de intervenție și comunicare în situații de urgență; Răspunsul social în criza refugiaților.
g. *Etica și Dilemele Profesionale în Situații de Conflict. Obiective:* Conștientizarea dilemelor morale care apar în situații de război sau criză; Ghidare în luarea deciziilor etice complexe (imparțialitate, neutralitate, confidențialitate). *Conținut*: Coduri de etică în intervenția umanitară; Cazuri de încălcare a drepturilor în intervenții sociale; Reflecție critică asupra rolului asistentului social în sisteme militarizate sau opresive.
h. *Integrarea transversală a acestor teme în alte discipline:* Dacă nu se pot introduce noi discipline complete, se pot modifica conținuturile disciplinelor existente (ex. *politici sociale, metode de intervenție, etică profesională*) pentru a include module tematice despre: război și migrație; intervenție în traume colective; crize umanitare contemporane.
i. *Integrarea refugiaților în noile lor comunități.* La intrarea într-un centru de refugiați, aceștia se pot confrunta cu medii ostile, respingătoare și necunoscute, iar procesul de adaptare poate fi descurajant și copleșitor. Ajutorul oferit de sistentul social poate consta în: îndeplinirea formalităților; ajută refugiații să accepte și să se adapteze noilor realități sociale și economice, le facilitează integrarea în comunități și culturile locale; proiectează și implementează programe incluzive cultural, care încurajează refugiații să se integreze și să mobilizeze comunitățile locale să îi accepte și să îi sprijine.
j. Reunificarea familiilor refugiaților, în special ale minorilor neînsoțiți.
k. Plasarea minorilor neînsoțiți în locuri sigure, unde primesc îngrijirea și suportul necesar .
l. Supervizarea protecției și îngrijirii copiilor refugiați aflați în plasamente alternative și oferă suport specializat îngrijitorilor alternativi.
m. *Strângerea de fonduri pentru protecția refugiaților.* În multe țări în curs de dezvoltare, lucrul cu refugiații nu este finanțat corespunzător, ceea ce determină lucrătorii sociali să redacteze propuneri pentru a obține fonduri care să sprijine intervențiile și operațiunile necesare.

Asistenții sociali ucraineni continuă să demonstreze o reziliență extraordinară, compasiune și profesionalism în fața războiului. Experiențele lor subliniază nu doar rolul critic pe care asistenții sociali îl joacă în vremuri de criză, dar și importanța adaptabilității, practicii etice și solidarității. Aceștia rămân dedicați îmbunătățirii vieților celor mai vulnerabili, promovând justiția socială și întărind reziliența și recuperarea comunității, dând dovadă de o dedicare remarcabilă față de misiunea lor, adaptându-se la circumstanțele în schimbare și continuând să ofere sprijin și asistență.

În cadrul *Queen"s University Belfast,* am identificat o serie de *module opționale:* Concepte globale și practici de transformare a conflictului și justiție socială; Medierea și transformarea conflictului; Provocări democratice; Injustiție socială; Intervenție în conflict; Securitate; Inegalitate și emoții. Î n cadrul *University of Oslo* se identifică: Culturi comparative ale diasporei; Umantitarismul și răspunsul la conflicte; Antropologia violenței și reconstrucției; Abordări critice în studiile despre pace și conflict; Conflicte violente și procese de pace; Dezvoltare și pace; Mediere. *Programul de Master în Studii de Pace și Conflict* oferă instrumente analitice și perspective empirice pentru a înțelege provocările multifacetate asociate cu războiul, conflictul și pacea. *Masteratul în Studii de Pace și Conflicte de la Universitatea din Manchester* permite studenților să dobândească o înțelegere critică a problemelor și dezbaterilor cheie legate de teoriile păcii și practicile de consolidare a păcii, gestionarea, soluționarea și transformarea conflictelor, evaluarea analitică a consolidării păcii, și rolul actorilor sociali cheie, cum ar fi ONG-urile.

Concluzie

Formarea profesională a viitorilor asistenți sociali în instituțiile de învățământ superior are ca scop formarea cunoștințelor profesionale, a abilităților și a calităților personale și profesionale necesare pentru performarea cu succes a diverselor tipuri de muncă socială în interacțiunea cu diferiți beneficiari. Problema optimizării formării specialiștilor în muncă socială pentru a crește eficiența și efectivitatea activităților lor psihologice reprezintă o sarcină complexă care presupune și studiul disciplinelor din domeniul psihologic și chiar pedagogic de către viitorii asistenți sociali. Subliniem *necesitatea unor introducerii în procesul de predare a unor discipline care să vizeze situațiile de criză,* importanța cooperării internaționale și schimbului de experiență, precum și rolului tehnologiei în sprijinirea unei

practici eficiente în domeniul asistenței sociale; necesitatea includerii unor tehnici de auto-ajutor și auto-recuperare, implicarea comunităților în sprijin reciproc și importanța speranței optimiste și a credinței în viitor, acestea reprezentând componentele esențiale ale rezilienței.

Bibliografie

1. Drover, G. (1998). "Social Work: Our Roots Our Future." The Social Worker, Vol. 66, No. 3
2. Gray, M. (2002). „Developmental social work: A Strengths praxis for social development. Social Development Issues, 24(1)
3. Kafula, S.C. (2016). „The role of social work in peace, human rights, and development in Africa." Journal of Education & Social Policy
4. Yesufu, A. (2009). „A peace paradigm in social Work" Socialist Studies/Etudes Socialistes, 2, 2
5. McGinnis, J. (1984). „Educating for Peace and Justice". Missouri: Institute for Peace and Justice
8. Morgaine, K. (2014). Conceptualising social justice in social work: Are social workers 'too bogged down in the trees?' *Journal of Social Justice, 4*

STIMA DE SINE LA PREADOLESCENȚI – FACTOR ESENȚIAL ÎN ASIGURAREA SECURITĂȚII PSIHOLOGICE ÎN MEDIUL ȘCOLAR

Maria VÎRLAN,
dr., profesor universitar, Universitatea Pedagogică de stat "Ion Creangă", Mun. Chișinău
Maria DIȚA,
dr., conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de stat "Ion Creangă", Mun. Chișinău

Articolul va fi publicat în cadrul subprogramului "Strategii de asigurare a securității psihologice în sistemul educațional"

Rezumat

Articolul explorează conceptul stimei de sine la preadolescenți și cum aceasta influențează securitatea psihologică în mediul școlar. Stima de sine reprezintă o componentă esențială a sănătății psihologice, fiind strâns legată de modul în care un copil se percepe pe sine, precum și de capacitatea sa de a face față provocărilor din viața de zi cu zi. În perioada preadolescenței, copiii trec printr-o serie de schimbări fizice, emoționale și sociale care pot afecta percepția lor asupra propriei identități. De aceea, dezvoltarea unei stime de sine pozitive este crucială pentru promovarea unei adaptări sănătoase și eficiente în mediul școlar.

Articolul subliniază că o stimă de sine ridicată poate facilita integrarea socială și emoțională a preadolescentului, reducând riscurile de izolare socială, probleme legate de anxietate și depresie. Un mediu școlar care promovează încrederea în sine și respectul de sine poate oferi un cadru sigur în care copiii se simt susținuți și acceptați. În acest context, suportul psiho-emoțional devin esențial pentru prevenirea și gestionarea stresului școlar. În articol se discută și despre importanța unui suport social adecvat din partea familiei, școlii și comunității pentru cultivarea unei stime de sine sănătoase la preadolescenți. Promovarea unui climat școlar pozitiv, care încurajează colaborarea și empatia, joacă un rol important în reducerea anxietății și în consolidarea securității psihologice a preadolescenților.

Cuvinte-cheie: stima de sine, preadolescenți, securitate psihologică, mediu școlar, dezvoltare personală, suport social. adaptare școlară, suport psiho-emoțional, încredere în sine

SELF-ESTEEM IN PREADOLESCENTS – AN ESSENTIAL FACTOR IN ENSURING PSYCHOLOGICAL SECURITY IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

Abstract

This article explores the concept of self-esteem in preadolescents and how it influences psychological safety in the school environment. Self-esteem is a fundamental component of psychological health, closely related to how a child perceives themselves and their ability to cope with daily life challenges. During the preadolescent period, children undergo a series of physical, emotional, and social changes that can affect their perception of their own identity. Therefore, developing positive self-esteem is crucial for promoting healthy and effective adaptation in the school environment.

The article highlights that high self-esteem can facilitate the social and emotional integration of preadolescents, reducing the risks of social isolation, anxiety, and depression. A school environment that promotes self-confidence and self-respect can provide a safe framework in which children feel supported and accepted. In this context, psycho-emotional support becomes essential for preventing and managing school stress.

Additionally, the article discusses the importance of adequate social support from family, school, and community in fostering healthy self-esteem in preadolescents. Promoting a positive school climate that encourages collaboration and empathy plays an important role in reducing anxiety and strengthening the psychological safety of preadolescents.
Keywords: self-esteem, preadolescents, psychological safety, school environment, personal development, social support, school adaptation, psycho-emotional support, self-confidence

Stima de sine reprezintă un pilon fundamental al dezvoltării psiho-emoționale a preadolescenților, având un impact major asupra securității psihologice în mediul școlar. În această etapă de tranziție, copiii experimentează schimbări semnificative la nivel cognitiv, emoțional și social, care influențează percepția asupra propriei valori. Stima de sine ridicată este asociată cu adaptarea școlară, performanțele academice și integrarea armonioasă în grupul de colegi, în timp ce o stimă de sine scăzută poate favoriza apariția anxietății, depresiei și izolării sociale.

Stima de sine este un vector al personalității preadolescenților și are un rol esențial în realizarea echilibrului psihologic: atunci când aceasta este la un nivel ridicat se produc acțiuni eficiente, îi pot ajuta pe preadolescenți să facă față tuturor dificultăților, să obțină performanțe bune și foarte bune în activitatea desfășurată și să întrețină relații bune cu cei din jur. Atunci când stima de sine este instabilă și scăzută, aceasta poate duce la inadaptare, frustrare și o performanță redusă în diverse activități.

Problema *stimei de sine* și a modurilor de dezvoltare a acesteia este deosebit de relevantă pentru științele socio-umane, având un rol important în înțelegerea mecanismelor *bunăstării psihologice a individului* și în succesul său în diferite activități. Stima de sine, fiind un element esențial al sistemului personalității și al comportamentelor interpersonale și sociale, *a devenit un obiectiv central al intervențiilor psihopedagogice și psihoterapeutice,* mai ales în cultura euro-americană. Psihologi, educatori, asistenți sociali, sociologi și specialiști din alte domenii, precum și o parte din opinia publică, subliniază necesitatea unei atenții sporite acordate dezvoltării unei concepții de sine pozitive și a unei încrederi active în propria persoană, în special în rândul elevilor, copiilor și tinerilor, pentru a-i sprijini să se implice activ în viața socială. Stima de sine reprezintă modul în care o persoană își apreciază și percepe propria valoare, competențe și trăsături. Este un concept complex, ce poate fi abordat din mai multe perspective teoretice, fiind clasificat în funcție de diferite criterii.

Stima de sine este asociată imaginii personale pe care un individ o are despre sine, fiind o valoare legată de percepția sa despre competențele proprii. Aceasta poate fi fundamentată pe alegerea unor norme externe pe care subiectul consideră că le poate atinge sau nu. De asemenea, stima de sine poate rezulta din comparația între mai multe imagini de sine care coexistă în cadrul aceleași persoane: Eul actual și Eul ideal, adică imaginea despre sine pe care subiectul presupune că o au alții despre el. [3].

Stima de sine reprezintă un instrument esențial al libertății și autonomiei noastre psihologice. Este un echivalent modern al conceptului de demnitate al filosofilor: stima de sine este ceea ce ne face să ne atribuim o valoare intrinsecă, ce nu poate fi măsurată în termeni de preț sau utilitate. Este ceea ce ne dă puterea de a rezista presiunilor externe și manipulărilor. [4].

Stima de sine reprezintă una dintre nevoile psihologice fundamentale ale ființei umane. Nivelul acesteia, sau absența ei, influențează toate aspectele majore ale vieții, precum gândirea, emoțiile, speranțele, valorile, alegerile și scopurile. Dezechilibrele în stima de sine pot conduce la probleme psihice, care, la rândul lor, afectează nivelul acesteia, demonstrând o relație interdependentă. Este o dimensiune esențială pentru orice persoană, referindu-se la modul în care ne evaluăm pe noi înșine, cât de bine ne percepem în raport cu propriile așteptări sau cu ceilalți. Astfel, stima de sine este o componentă evaluativă și afectivă a imaginii de sine. [2].

Stima de sine reprezintă componenta evaluativă a sinelui şi se referă la trăirea afectivă, emoţiile pe care le încearcă persoana atunci când se referă la propria persoană [5].

Stima de sine este un concept dinamic și complex, modelat de o gamă largă de factori și interpretat diferit în funcție de contextul și teoriile psihologice.

Aceasta reprezintă modul în care o persoană se percepe și își evaluează propria valoare în diverse aspecte ale vieții sale. Evaluarea stimei de sine poate fi influențată de factori precum experiențele de viață, relațiile interpersonale, succesul sau eșecurile în atingerea obiectivelor personale și profesionale, feedback-ul primit din partea celor din jur și multe altele.

Potrivit lui A. Crăciun, *stima de sine* reflectă încrederea în propriile capacități de a gândi și de a face față provocărilor fundamentale ale vieții, precum și încrederea în dreptul nostru de a avea succes și de a fi fericiți. Aceasta implică și sentimentul că suntem îndreptățiți să ne afirmăm nevoile și dorințele, să ne împlinim valorile și să ne bucurăm de rezultatele eforturilor depuse. [2].

Perioada pubertății și adolescența reprezintă etape delicate în dezvoltarea conștiinței de sine, datorită, pe de o parte, modificărilor care apar în cadrul cerințelor generale față de tineri și, pe de altă parte, schimbărilor prin care poate trece personalitatea, inclusiv structurile și substructurile sale. În acest context, percepția de sine devine mai intensă, fiind marcată de aspecte precum: imaginea corporală, conștientizarea Eu-lui, identificarea sensului, rolului și statutului sexual și, mai ales, al celui social.

În perioada preadolescenței (9-14 ani), copiii trec prin transformări complexe care le influențează profund percepția asupra propriei persoane. Stima de sine, definită drept evaluarea subiectivă a valorii personale, devine un element crucial al dezvoltării psiho-emoționale și al adaptării la cerințele mediului școlar. În această etapă, interacțiunile cu familia, colegii și profesorii contribuie semnificativ la formarea unui sentiment de siguranță emoțională.

Securitatea psihologică în mediul școlar se referă la sentimentul de încredere și confort emoțional resimțit de elevi în cadrul școlii. Aceasta este influențată de stima de sine, relațiile interpersonale și strategiile de gestionare a emoțiilor. Elevii cu stimă de sine ridicată se simt acceptați, sunt mai reziliențiîn fața provocărilor academice și sociale și dezvoltă abilități esențiale pentru viitor. În schimb, elevii cu stimă de sine scăzută pot manifesta tendințe de evitare, retragere socială și anxietate crescută. [1]

Percepția și imaginea de sine devin critice în această perioadă, datorită schimbărilor legate de siluetă, fizionomie și postură. Dificultățile întâmpinate în viața școlară sau profesională pot reflecta, adesea, o lipsă de motivare sau implicare față de anumite sarcini, iar succesul școlar sau profesional depinde în mare măsură de imaginea de sine a individului. Sentimentele pozitive și valorizarea imaginii de sine sunt factori esențiali pentru motivația de a depune eforturi în activități.

În copilărie, copiii își formează imaginea despre ei înșiși pe baza modului în care sunt tratați de cei care joacă un rol important în viața lor: părinți, profesori, prieteni, colegi de școală etc. Această evaluare pozitivă sau negativă a propriei imagini constituie stima de sine. Stima de sine, de obicei cunoscută ca un sentiment nutrit de un individ pentru el însuşi, începe să se dezvolte încă de la o vârstă fragedă. De obicei, stima de sine este considerată a fi o componentă de evaluare a auto-conceptului, alcătuit din componente cognitive, comportamentale, afective şi fizice [7].

Prima etapă a formării sinelui este marcată de momentul în care copilul înțelege că este o entitate distinctă de ceilalți, iar acest proces depinde în mare măsură de calitatea interacțiunilor cu persoana care îl îngrijește. Se consideră că recunoașterea sinelui în oglindă este esențială pentru dezvoltarea conștiinței de sine. Între 6 și 8 ani, copilul începe să facă distincția între corp și spirit și să înțeleagă natura subiectivă a sinelui. În această perioadă, el realizează că fiecare individ este diferit nu doar din cauza aspectului exterior, ci și din cauza sentimentelor și ideilor proprii. Copilul poate atribui importanță diferită diferitelor componente fizice și psihice ale sinelui, iar stima de sine devine evidentă. Copilul se mândrește cu anumite calități care îi aduc succes și recunoaștere din partea celorlalți. Sentimentul de apreciere a calităților, abilităților și competențelor proprii determină nivelul stimei de sine.

Carl Rogers susținea că *stima de sine* conferă stabilitate și consistență personalității. Aceasta se dezvoltă în copilărie, în urma interacțiunilor cu părinții, iar mai târziu în viață, interacțiunile cu ceilalți tind să o confirme și să o mențină. O persoană sănătoasă are o stimă de sine care reflectă realitatea și este într-o relație armonioasă cu idealul de sine. J. Piaget evidențiază un termen mai târziu al apariției conștiinței de sine în ontogeneză. Autorul vorbește de apariția acesteia numai la vârsta preadolescentă. Dezvoltarea acestei formațiuni în perioada dată este dictată de dezvoltarea operațiilor formale în cadrul gîndirii. [8]

Imaginea de sine conduce spre obținerea stimei de sine. Aceasta joacă un rol foarte important în viața noastră: influențează tonusul trăirilor noastre afective, ne îndrumă să ne (auto) cunoaștem prin raportare la alții, ne ajută să ne organizăm această cunoaștere într-o schemă de sine. Așadar construirea stimei de sine depinde]n mare parte și de practicile parentale, de modul în care părinții își văd și își îngrijesc copii. Copiii cu o bună stimă de sine, încrezători în capacitățile lor au, de regulă, părinți cu o bună stimă de sine, toleranți, care definesc clar și ferm limitele. Între aceste limite, copii au posibilitatea

de a fi creatori și independenți, având, totodată, sentimentul că sunt protejați. Acești părinți satisfac nevoile copilului pentru o dezvoltare sănătoasă, respectă opiniile acestuia și le iau în considerare la adoptarea deciziilor care privesc familia. Respectarea opiniei copilului, solicitarea părerii lui despre lucruri, îi dezvoltă copilului un înalt respect de sine și o imagine de sine pozitivă. [6]

În scopul investigației impactului stimei de sine asupra securității psihologice a preadolescenților în mediul școlar, a fost realizată o cercetare într-o instituție publică. În cadrul acestei cercetări, am formulat o *ipoteză* de cercetare: *stima de sine pozitivă a preadolescenților influențează în mod semnificativ adaptarea acestora la mediul școlar, reducând riscurile de izolare socială și anxietate, iar un suport psiho-emoțional adecvat în cadrul școlii contribuie la consolidarea acestei stime de sine*. În acest sens am aplicat un chestionar destinat preadolescenților pentru a investiga *legătura dintre stima de sine și securitatea psihologică în mediul școlar.*

Chestionarul a fost distribuit unui număr de 60 de elevi din ciclul gimnazial, cu vârste cuprinse între 10-15 ani. Prin aplicarea chestionarului, ne-am propus să obținem date relevante care să contribuie la înțelegerea importanței unui climat școlar pozitiv și a unui suport psiho-emoțional adecvat în promovarea unei dezvoltări sănătoase a preadolescenților, reducând riscurile asociate cu izolare socială, anxietate și depresie. De asemenea, am dorit să explorăm *rolul esențial al stimei de sine în acest proces,* având în vedere că o stimă de sine sănătoasă este fundamentală pentru o adaptare eficientă în mediul școlar, pentru încrederea în propriile abilități și pentru o percepție pozitivă asupra sinelui, toate acestea fiind factori cruciali în prevenirea problemelor emoționale și sociale.

Analizând rezultatele obținute prin aplicarea chestionarului am găsit o explicație a relației dintre stima de sine și securitatea psihologică a preadolescenților în mediul școlar. Rezultatele obținute, în funcție de scorurile înregistrate, vor fi interpretate în contextul implicațiilor acestora asupra dezvoltării personale și adaptării la mediul școlar. Astfel, *33 elevi au înregistrat scoruri ridicate* - acest rezultat sugerează o stimă de sine sănătoasă, indicând faptul că preadolescenții se simt încrezători în propriile abilități, se percep pozitiv în relațiile cu colegii și sunt capabili să facă față provocărilor din mediul școlar. Acesta este un semn al unei securități psihologice solide, care contribuie la o adaptare mai eficientă și mai sănătoasă în mediul școlar. Preadolescenții care obțin scoruri ridicate au mai multe șanse să participe activ în activitățile școlare și să formeze relații sociale sănătoase. În plus, aceștia sunt mai puțin susceptibili de a experimenta sentimente de izolare socială, anxietate sau depresie. *16 elevi au înregistrat scoruri medii- acest rezultat* sugerează o stimă de sine moderată, ceea ce poate însemna că preadolescenții sunt în proces de formare a identității lor și sunt încă influențați de factori externi, cum ar fi feedback-ul primit din partea celor din jur. Acesta poate fi un moment de tranziție în dezvoltarea lor, iar dificultățile în adaptarea socială și emoțională pot apărea, deoarece acești copii nu au încă o imagine de sine complet consolidată.

De asemenea, aceștia pot experimenta momente de nesiguranță în fața cerințelor școlare sau în relațiile cu colegii. Chiar și în acest caz, totuși, mediul școlar poate juca un rol important în consolidarea stimei de sine prin sprijin și încurajare. *11 elevi au înregistrat scoruri scăzute- acest rezultat* sugerează o stimă de sine scăzută, care poate fi asociată cu o percepție negativă despre sine și cu dificultăți de adaptare în mediul școlar. Preadolescenții cu scoruri scăzute pot avea dificultăți în a se integra social, fiind mai predispuși la izolare, respingere sau chiar bullying din partea colegilor. De asemenea, aceștia pot resimți o presiune emoțională mai mare, manifestându-se prin anxietate, depresie sau lipsă de motivație în activitățile școlare. O stimă de sine scăzută poate avea un impact negativ asupra performanțelor școlare, deoarece acești copii nu se simt capabili să facă față provocărilor și, prin urmare, pot deveni retrași sau dezinteresați în a participa activ la viața școlară.

Rezultatele chestionarului confirmă importanța unui climat școlar pozitiv și a unui suport psiho-emoțional adecvat în dezvoltarea unei stime de sine sănătoase. Preadolescenții cu o stimă de sine ridicată sunt mai reziliențI, mai încrezători și au o securitate psihologică mai mare, ceea ce le permite să se adapteze mai ușor și să facă față provocărilor mediului școlar. În schimb, preadolescenții cu o stimă de sine scăzută au nevoie de mai mult sprijin și de un mediu școlar care să le ofere oportunități de încredere și acceptare pentru a reduce riscurile de izolare socială și dificultăți emoționale.

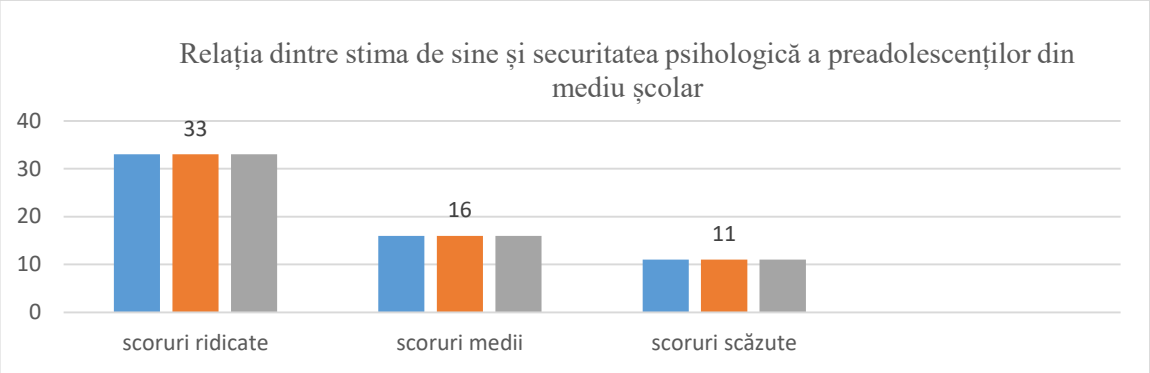


Figura 1. Relația dintre stima de sine și securitatea psihologică a preadolescenților în mediul școlar (60 subiecți)

În scopul dezvoltării unei stime de sine sănătoase, școlile pot implementa următoarele strategii:

- Feedback constructiv – recunoașterea progresului elevilor și oferirea unui feedback echilibrat.
- Programe de mentorat și consiliere – suport psihoemoțional oferit elevilor de către profesori sau consilieri școlari [9]
- Activități extracurriculare – participarea la cluburi și competiții poate crește încrederea în sine.
- Învățarea socială și emoțională – integrarea în curriculum a unor programe de dezvoltare a inteligenței emoționale.

Concluzie

Stima de sine la preadolescenți joacă un rol esențial în asigurarea securității psihologice în mediul școlar. O stimă de sine ridicată contribuie la o mai bună adaptare școlară, relații armonioase cu colegii și profesori și o stare emoțională echilibrată. Școlile pot sprijini acest proces prin promovarea unui climat pozitiv, oferirea de sprijin psihoemoțional și implicarea activă a profesorilor și consilierilor școlari. Pentru a asigura securitatea psihologică a preadolescenților, este esențial ca strategiile educaționale să fie orientate către întărirea încrederii în sine și dezvoltarea unei identități personale echilibrate.

Bibliografie

1. Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles?, 2003, Psychological Science, 4(1), 1-44.
2. Crăciun, A., Stima de sine – vector al schimbărilor adaptative. Iaşi: Fundaţia Academică ”Petre Andrei”, 1998. ISSN 2068-8040
3. Gonța, V., Formarea imaginii de sine la adolescenți: paradigme teoretice şi aspecte ale cercetării empirice, în „Psihologie Pedagogie Specială, Asistenţă Socială”, 2006, nr. 2, pp. 64-72. ISSN 1857-0224
4. Humphreys, T., Stima de sine. Cheia pentru viitorul copilului tău,: Bucureşti: Editura Elena Francisc, 2007. ISBN: 978-973-1812-02-1
5. Mitrofan, N., Testarea psihologică. Iași: Editura Polirom, 2005. ISBN 973-681-867-5
6. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/510-514.pdf
7. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Constiinta%20de%20sine%20si%20valorile%20la%20virsta%20adolescentei.pdf
8. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/UST_CRCD_2021_Volumul_IV.pdf
9. https://www.unicef.org/reports/country-regional-divisional-annual-reports-2023/Moldova

DEVELOPMENT OF CREATIVITY IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN THE CONTEXT OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

Yaroslava VASYLKEVYCH,
candidate of psychological sciences, associate professor,
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, *Ukraine*
Oksana KIKINEZHDI,
doctor of psychological sciences, professor,
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, *Ukraine*

Abstract

The article explores the issue of creative thinking and the development of creativity in younger schoolchildren within the new educational paradigm of the Ukrainian school system. There is no universally accepted approach to understanding the nature of creativity or defining its content. Generally, creativity is seen as the ability to generate unique ideas, find new solutions, and deviate from traditional thinking patterns. Using E. Torrance's creativity test, the study empirically reveals specific aspects of verbal and non-verbal creativity in younger schoolchildren: all creativity indicators fall within normal ranges; the verbal creativity indicator "flexibility" scored 47 T-scores, and the non-verbal creativity indicator "elaboration" scored 55 T-scores. The structural profile of creativity in younger schoolchildren is characterized by uniformity in both verbal and figurative creativity. Gender differences were found in the main creativity indicators, such as elaboration, titles, resistance to closure ($p < 0.05$). Girls displayed better abilities in developing and expanding ideas than boys.

Keywords: creativity; verbal and non-verbal creativity; younger school age; gender differences; new Ukrainian school.

Introduction

The European trajectory of modern Ukrainian education demands significant modernization, including addressing the sources and patterns of creative personality development in ontogeny. This is particularly relevant to stimulating the creative activity and potential of the growing individual, which is a pressing issue for various educational practices in the face of contemporary challenges. This involves developing effective technologies for creating a creatively nurturing, egalitarian educational environment within new learning standards because it is within the New Ukrainian School that the comprehensive development of the individual is emphasized, regardless of gender, age, ability, race, culture, religion, ethnicity, etc., determining "the future trajectory of human life" (Kremen, 2009).

The New Ukrainian School prioritizes instilling in young students a system of universal values – moral and ethical (dignity, honesty, justice, care, respect for life, self-respect, and respect for others) and socio-political (freedom, democracy, cultural diversity, respect for native language and culture, patriotism, reverence for the environment, respect for law, solidarity, responsibility) – cultivating an active, independent, adaptable, and competent individual (Bibik, 2017, p. 19).

H. Kostyuk, the founder of research on thinking in Ukrainian psychology, once wrote that elementary school is the "last chance" for non-coercive volitional correction of children's mental development and abilities, allowing them to achieve their potential (Kostyuk, 1989, pp. 137-225). He asserted that abilities (talent) manifest as the holistic essence of personality, indicating a tight connection between cognitive, emotional, motivational, and other ability components, which facilitate activities where they manifest. These abilities drive creative activity, ensuring success and effectiveness in the relevant endeavors. The researcher emphasized the importance of nurturing thinking in the growing individual, as primary education sets the foundation for mental activity (abilities, thinking, emotions, imagination), which determines the future success of the creative personality (Kostyuk, 1989, pp.137-225).

Today's Ukrainian school emphasizes self-realization and self-actualization, creating conditions for the independent creative abilities of children. President of the National Academy of Pedagogical Sciences V. Kremen states: "A culture of child-centeredness and innovation should define all activities of the modern teacher both within and outside of school" (Kremen, 2009, p. 412). This involves

recognizing the intrinsic value of childhood and implementing a student-centered educational approach within a developmental educational paradigm, adopting a systematic approach to egalitarian socialization on principles of humanism and democracy.

According to researchers, the first teacher plays a crucial role as a "fully operational" organizer of a creative and developmental environment to reveal the unique self of each child, regardless of gender. This involves cooperative activities and dialogue between the educator and the child and necessitates studying the personality as an active and creative subject in a historical context, being "born" in primary school (Ball, 1996; Roments, 2001; Molyako, 2008, 2021; Pavlenko, 2015).

S. Maksymenko notes the importance of setting realistic expectations for child achievements, primarily from a practical standpoint, as education is the primary life activity during formative years, fundamentally shaping a person's future (Maksymenko, 2006, p. 121). The author suggests that how school requirements align with children's potential significantly affects not only academic success but also overall personality development, as “student success is a measure of agency: independence, originality, creativity, flexibility, etc.” (Maksymenko, 2006, p. 121). V. Kremen echoes the necessity of tailoring education to each child's natural abilities, making interest and fulfillment of cognitive needs the primary motivators for learning (Kremen, 2009, p. 388).

Creativity and the realization of creative potential contribute to personal harmony and psychological well-being. Thus, the issue of ensuring the psychological-pedagogical conditions for the creative realization of younger schoolchildren necessitates exploring the sociocultural interaction among all educational space subjects (children, parents, educators) and the psychological mechanisms of creative personality development along with its integral characteristic – creativity. Intelligence, thinking, and creativity define the key competencies of a generation capable of successful self-realization amid continuously changing informational uncertainties. The wealth of scientific research on creativity as a personal capacity indicates significant interest in the field today.

Methodology and Research Methods

Creativity is an established category in psychological science. The main task of creativity psychology is to reveal the psychological patterns and mechanisms of the creative process as a personal capability. Foreign researchers have examined issues of creative thinking through the lens of divergent thinking. For instance, J. Guilford and his followers (Furnham, 2009) see divergent thinking as a multi-directional cognitive process. J. Guilford defined creativity and creative potential in unity as a combination of abilities and other traits that facilitate successful creative thinking (Guilford, 1968). H. Eysenck suggested that the diversity of intellectual manifestations is rooted in the dynamic of association creation, while creativity relates to the scale of their realization (Eysenck, 1995). M. Csikszentmihalyi pointed to systematic, extensive, and multifaceted characteristics of creativity (Csikszentmihalyi, 1997). D. Campbell’s classic theory suggested that creative thinking is based on two mechanisms: spontaneous variability and selective retention of ideas (Campbell, 1960). According to E. Torrance's "threshold theory of intellect," creativity transcends pure intelligence (Torrance, 1962).

Ukrainian scientists consider creativity as a cultural-historical phenomenon. Notably, researchers from the Institute of Psychology named after G. Kostyuk, under the leadership of S. Maksymenko (2023), have developed a cycle of modular formation of cognitive abilities through a genetic-creative approach to foster creative competence in a growing personality. Studies from V. Molyako's school of creativity psychology focus on exploring psychological laws of creative perception within a unified strategic-activity theory, examining age-specific features of creative perception and understanding new information in various activities (Molyako, 2008, 2021).

Creativity is viewed by scientists as a special ability to produce new, non-standard, original images, ideas, and hypotheses, representing the development of all potential abilities of a person, as a universal ability that manifests and materializes in the creative process (Klymenko, 2006; Pavlenko, 2015; Rybalko, 1996; Rybalko & Molyako, 2007; Vasylkevych, 2015, 2016; Vasylkevych, Kikinezhdi, et al., 2021). Key factors of creativity include persistence, tolerance for ambiguity, openness to new

ideas, independent thinking, and risk-taking. Thus, creativity is a complex integrated ability of a person expressed in the inclination to find non-standard solutions to problems.

In summary, creativity, as a dynamically developing personal capability, is characterized by a set of unique and integral personal traits: creative potential, creative activity, creative individuality, creative direction, initiative, and improvisation, which facilitate self-actualization and the formation of creative maturity. Such an impact can only be achieved through an educational process focusing on developing students' creative thinking and solving creative tasks in learning and upbringing. Throughout schooling, students should acquire the ability to construct an adequate, holistic worldview and develop the creative tools to solve non-standard problems.

The theoretical and methodological foundations of foreign and domestic creativity psychology provided the conceptual basis for our empirical study on developing creativity in younger schoolchildren under the reforming national school context. In the empirical study, we used E. Torrance's test, which is the most valid and reliable standardized tool for diagnosing creativity. It comprises two parts (verbal and non-verbal) that allow measurement of all main characteristics of personal creativity. The wide range of suggested tasks offers extensive opportunities for subjects to demonstrate their creative abilities.

The verbal battery includes 7 subtests with the following tasks: 1. "Questions": In this subtest, participants must come up with as many questions as possible about events occurring in a picture. 2. "Causes": Participants need to propose as many causes as possible for the events depicted in the picture; 3. "Consequences": The task requires coming up with as many consequences as possible resulting from the events shown in the picture. 4. "Improving an Object": Participants need to think of as many ways as possible to improve a toy. 5. "Unusual Uses": The task is to suggest as many unconventional ways as possible to use cardboard boxes. 6. "Unusual Questions": Participants should create as many unusual questions as possible about cardboard boxes. 7. "Unusual Situation": Participants need to devise as many outcomes as possible regarding an unusual situation depicted in a picture.

The figural battery consists of 3 subtests with the following tasks: 1. "Creating a Drawing": Participants must draw an original picture, incorporating a colored shape chosen by the examinee. 2. "Completing Drawings": The task requires creating as many original drawings as possible based on various proposed incomplete figures. 3. "Repeating Lines": Participants should create as many original drawings as possible based on pairs of repeating parallel lines.

The testing involved students aged 7-8 from Ternopil Secondary School No. 4 and Pereiaslav General Education School No. 6. The total sample consisted of 50 individuals (24 girls, 26 boys). For children aged 7-8, the test was conducted individually. During the methodologies, it was considered that creativity fully manifests only under favorable conditions. Since adverse functional states and an insufficiently friendly testing atmosphere may reduce creativity expression results, achievement motivation was minimized, and children were oriented towards revealing their hidden creative abilities.

Results and Discussion

The results from each subtest allowed for calculating a total score for each type of creativity and assessing the indicators of verbal and figural creativity, reflecting levels of creative ability development. E. Torrance suggested using T-standard scores as scale values. Transition to T-scores is conducted separately for each creativity indicator. Utilizing the Torrance creativity test's standard T-scale defined the normal range of scores: values from 40 to 60 points. The results for verbal and figural creativity indicators are presented in Tables 1 and 2.

Table 1. Verbal Creativity Scores of Younger Schoolchildren (in T-scores)

Indicators of Verbal Creativity		
Productivity	Flexibility	Originality
43	47	43
Normal	Normal	Normal

As shown in Table 1, all indicators of verbal creativity in younger schoolchildren are within the normal range; the highest score is flexibility (47 T-scores), while productivity and originality both score slightly lower (43 T-scores).

Table 2. Figurative Creativity Scores of Younger Schoolchildren (in T-scores)

Indicators of Figurative Creativity				
Productivity	Originality	Elaboration	Title	Resistance to Closure
46	43	55	42	42
Normal	Normal	Normal	Normal	Normal

Figurative creativity indicators in younger schoolchildren are also within the normal range. The highest score is in elaboration (55 scores). The lowest scores are in originality (43 scores), titles, and resistance to closure (42 scores). Converting to standard scores allows for constructing structural profiles of verbal and figurative creativity (Figures 1 and 2). Analyzing the structural profile reflecting the relationships of different creativity indicators allows for describing its qualitative uniqueness and highlighting strong and weak aspects of creative ability. The analysis of the structure of verbal and figurative creativity is conducted based on the following indicators: 1) Homogeneity–heterogeneity of creativity structure; 2) Level characteristics of verbal and figurative creativity indicators.

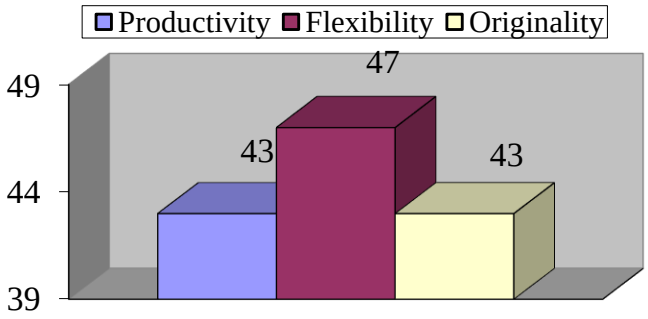


Figure 1. Structural Profile of Verbal Creativity in Younger Schoolchildren.

Analysis of the features of the verbal creativity structural profile showed that younger schoolchildren have a homogeneous structure of verbal creativity: all indicators are within the norm. Analyzing the level characteristics of verbal creativity allows us to note that flexibility is somewhat higher than other creativity attributes in the studied younger classes. The flexibility indicator reflects a child's ability to offer diverse ideas, approach problems from different angles, and utilize various strategies and solutions.

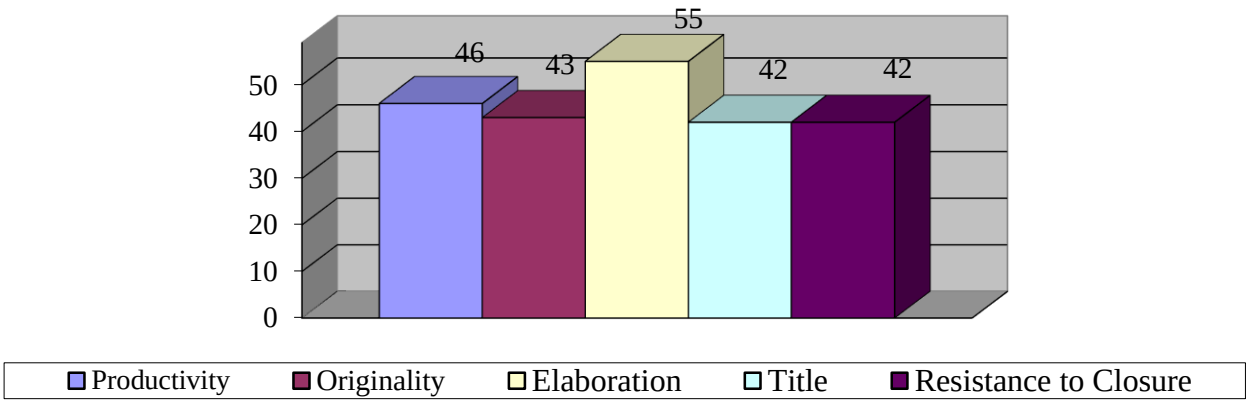


Figure 2. Structural Profile of Figurative Creativity in Younger Schoolchildren.

Analyzing Figure 2, we can note that this age category is also characterized by a homogeneous structure of figurative creativity (all indicators are within the norm). The analysis of level characteristics of figurative creativity showed that the highest score among younger schoolchildren is in elaboration. Thus, children of this age can well-develop, supplement, and expand the boundaries of arising ideas. However, good "elaborators" can have a weakness: they strive to develop their ideas as best as possible, making them unable to complete the work on time. To determine gender differences in the creativity structure of younger schoolchildren, the sample was divided by gender (26 boys, 24 girls). The results for verbal creativity indicators in boys' and girls' subgroups are shown in Table 3.

Table 3. Gender Differences in Verbal Creativity of Younger Schoolchildren

Gender	Verbal Creativity Indicators		
	Productivity	Flexibility	Originality
Boys	38	42	40
Girls	40	44	43

The analysis of the presented results allows us to conclude that all verbal creativity indicators in girls are slightly higher than in boys, but these differences are insignificant. All verbal creativity indicators in both subgroups are within the norm, except for productivity in boys, which is slightly below the norm. This can be explained by the fact that from the age of two, girls exhibit a higher level of verbal abilities, manifested in more complex and correct speech. Therefore, girls have higher verbal abilities and a larger vocabulary.

The analysis of gender differences in the structural profiles of verbal creativity showed that for both boys and girls, flexibility holds the highest score, while productivity scores the lowest. The figurative creativity indicators for boys and girls are shown in Table 4. The analysis of results showed that all figurative creativity indicators in boys and girls are within the normal range, and all figurative creativity scores in girls are higher than in boys. Notably, there are statistically significant differences in the level of such figurative creativity indicators as elaboration, titles, and resistance to closure ($p < 0.05$). These results can be explained by girls having better-developed perception and attention to detail.

Table 4. Gender Differences in Figurative Creativity of Younger Schoolchildren

Gender	Figurative Creativity Indicators				
	Productivity	Originality	Elaboration	Title	Resistance to Closure
Boys	53	47	49*	41*	51*
Girls	54	48	56*	47*	56*

Note: * $p < 0,05$.

He analysis of gender differences in structural profiles of figurative creativity of younger schoolchildren showed that for both boys and girls, the highest scores are in productivity, elaboration, and resistance to closure, while the lowest are in originality and titles. Therefore, the creativity structures of boys and girls do not overlap: girls have slightly better-developed verbal creativity, but statistically significantly higher scores in elaboration, titles, and resistance to closure of figurative creativity. Girls, therefore, have a larger vocabulary, propose more ideas for drawing titles and further plot development, and use ordinary objects creatively. Girls also excel at developing proposed ideas, supplementing them with many details. Boys, too, propose a large number of original ideas, but they are less able to elaborate and refine them in detail.

Conclusions

An empirical study using E. Torrance's creativity test revealed the specificity of verbal and nonverbal creativity in younger schoolchildren, identifying gender differences in the manifestation of main creativity indicators in younger schoolchildren.

In younger school-age students, all indicators of verbal creativity are within the normal range; the highest value is for flexibility (47 T-scores); productivity and originality have equal and slightly lower values (43 T-scores). Indicators of figurative creativity in younger students are also within the normal range. The highest value is for elaboration (55 points). The lowest values among those studied are for originality (43 points), titles, and resistance to closure (42 points). Features of the structural profile of creativity in younger students were identified: this age category is characterized by homogeneity in the structure of both verbal and figurative creativity (all indicators are within the normal range).

Concerning gender differences in verbal creativity, all indicators are somewhat higher in girls. This means girls have higher verbal abilities and a larger vocabulary. Notable statistically significant differences were found in the level of such indicators of figurative creativity as elaboration, titles, and resistance to closure ($p < 0.05$). Unlike boys, girls are better able to develop and complement ideas. Future research prospects in this area include studying the functioning of creative thinking and creativity of a growing personality under conditions of informational uncertainty in ontogeny.

Bibliography

1. Балл, Г. О. (1996). *Психологія розвитку творчої особистості*. Київ.
2. Бібік, Н. М. (Ред.) (2017). *Нова українська школа: порадник для вчителя.* Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди».
3. Клименко, В. В. (2006). *Психологія творчості.* Київ: Центр навчальної літератури.
4. Костюк, Г. С. (1989). *Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості.* Київ: Радянська школа.
5. Кремень, В. Г. (2009). *Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору.* Київ: Педагогічна думка.
6. Максименко, С. Д. (Ред.) (2023). *Теорія і практика дослідження взаємодії суб'єктів освітнього простору в парадигмі генетичної психології.* Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України.
7. Максименко, С. Д. (2006). *Генеза здійснення особистості.* Київ: Видавництво ТОВ „КММ".
8. Моляко, В. О. (Ред.) (2008). *Психологічне дослідження творчого потенціалу особистості.* Київ: Педагогічна думка.
9. Моляко, В. О. та ін. (2021). *Функціонування творчого мислення в інформаційно-віртуальному просторі суб'єкта :* монографія. Київ.
10. Павленко, В. В. (2015). Розвиток креативності молодших школярів як педагогічна проблема. *Проблеми освіти*, 85, 152–158.
11. Рибалка, В. В. (1996). *Психологія розвитку творчої особистості.* Київ: ІЗМН.
12. Рибалка, В. В., & Моляко, В. О. (2007). Теорія виховання творчої особистості на основі стратегіального підходу. *Практична психологія та соціальна робота,* 6, 1–16.
13. Роменець, В. А. (2001). *Психологія творчості.* Київ: Либідь.
14. Campbell, D. T. (1960). Blind variation and selective retention in creative thought as in other knowledge processes. *Psychological Review,* 67, 380–400.

15. Csikszentmihalyi, M. (1997). *Creativity. Flow and the psychology of discovery and invention.* New York: Harper Perennial.
16. Eysenck, H. G. (1995). *Genius: The natural history of creativity.* Cambridge: Cambridge University Press.
17. Furnham, A. et al. (2009). Personality and ability predictors of the Consequences" Test of divergent thinking in a large non-student sample. *Personality and Individual Differences,* 46, 536–540.
18. Guilford, J. P. (1968). Intelligence, creativity, and their educational implications. San Diego, CA: EDITS.
19. Torrance, E. P. (1962). *Guiding creative talent.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
20. Vasylkevych, Ya. (2015). Age dynamics of pupils' creativity. *European humanities studies: state and society*, III, 113-124.
21. Vasylkevych, Ya. (2016). Factors of Educational Influence on the Development of Creativity of Children. *Latvijas Universitātes raksti,* 811, 104-112.
22. Vasylkevych, Ya. Z., Kikinezhdi, O. M. et al. (2021). Creativity and uncertainty tolerance as a resource for the psychological well-being of an individual. *Revista de la Universidad del Zulia*, 12(34), 585-603. DOI: https://doi.org/10.46925//rdluz.34

References

1. Ball, H. O. (1996). *Psychology of the Development of a Creative Personality*. Kyiv.
2. Bibik, N. M. (Ed.) (2017). *The New Ukrainian School: A Guide for Teachers.* Kyiv: Publishing House "Pleiades".
3. Klymenko, V. V. (2006). *Psychology of Creativity.* Kyiv: Center for Educational Literature.
4. Kostyuk, H. S. (1989). *The Educational Process and Mental Development of the Personality*. Kyiv: Soviet School.
5. Kremen, V. G. (2009). *Philosophy of Human-Centrism in Educational Space Strategies.* Kyiv: Pedagogical Thought.
6. Maksymenko, S. D. (Ed.) (2023). *Theory and Practice of Research on the Interaction of Educational Space Subjects in the Paradigm of Genetic Psychology.* Kyiv: H. S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.
7. Maksymenko, S. D. (2006). *Genesis of Personal Fulfillment.* Kyiv: "KMM" Publishing House.
8. Molyako, V. O. (Ed.) (2008). *Psychological Research on the Creative Potential of the Personality.* Kyiv: Pedagogical Thought.
9. Molyako, V. O., et al. (2021). *Functioning of Creative Thinking in the Information-Virtual Space of the Subject*: Monograph. Kyiv.
10. Pavlenko, V. V. (2015). Development of Creativity in Primary School Children as a Pedagogical Problem. *Problems of Education*, 85, 152–158.
11. Ribalka, V. V. (1996). *Psychology of Personality Development.* Kyiv: IZMN.
12. Ribalka, V. V., & Molyako, V. O. (2007). Theory of Creative Personality Education Based on a Strategic Approach. *Practical Psychology and Social Work*, 6, 1–16.
13. Romenets, V. A. (2001). *Psychology of Creativity.* Kyiv: Lybid.
14. Campbell, D. T. (1960). Blind variation and selective retention in creative thought as in other knowledge processes. *Psychological Review,* 67, 380–400.
15. Csikszentmihalyi, M. (1997). *Creativity. Flow and the psychology of discovery and invention.* New York: Harper Perennial.
16. Eysenck, H. G. (1995). *Genius: The natural history of creativity.* Cambridge: Cambridge University Press.
17. Furnham, A. et al. (2009). Personality and ability predictors of the Consequences" Test of divergent thinking in a large non-student sample. *Personality and Individual Differences,* 46, 536–540.
18. Guilford, J. P. (1968). Intelligence, creativity, and their educational implications. San Diego, CA: EDITS.
19. Torrance, E. P. (1962). *Guiding creative talent.* Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
20. Vasylkevych, Ya. (2015). Age dynamics of pupils' creativity. *European humanities studies: state and society*, III, 113-124.
21. Vasylkevych, Ya. (2016). Factors of Educational Influence on the Development of Creativity of Children. *Latvijas Universitātes raksti,* 811, 104-112.

22. Vasylkevych, Ya. Z., Kikinezhdi, O. M. et al. (2021). Creativity and uncertainty tolerance as a resource for the psychological well-being of an individual. *Revista de la Universidad del Zulia*, 12(34), 585-603. DOI: https://doi.org/10.46925//rdluz.34

EXPLORAREA NOILOR ROLURI ȘI ACȚIUNI ÎN PROCESUL ÎNVĂȚĂRII TRANSFORMATIVE: ABORDARE TEORETICO – PRAXIOLOGICĂ

Valentina BOTNARI,
dr., conf. univ., Catedra Psihologie și Psihopedagogie Specială, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău, ORCID: 0000-0002-1190-9346
Gabriela REPEȘCO,
Doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău, ORCID: 0000-0001-9661-6886

Introducere

În contextul documentelor de politici educaționale naționale și internaționale, transformarea și individualizarea procesului de învățare reprezintă o direcție strategică esențială pentru asigurarea unei educații de calitate, implicit dezvoltarea gândirii independente.

Adaptarea strategiilor de învățare la nevoile și particularitățile fiecărui student devine o prioritate fundamentală în vederea promovării învățării transformative și a dezvoltării achizițiilor valorice și competențelor necesare într-o societate bazată pe cunoaștere. În acest sens, cadrele didactice au un rol esențial în proiectarea unor experiențe educaționale flexibile, menite să stimuleze autonomia, spiritul critic, gândirea independentă și creativă, asigurând astfel perceperea fiecărui formabil ca subiect activ în procesul educațional. Prin respectarea principiilor constructiviste și practicilor respective, formabilii pot naviga mai eficient și cu succes prin schimbările și provocările contextelor de învățare create. Astfel, intervențiile strategice de explorarea opțiunilor pentru noi roluri și acțiuni devin o componentă esențială a procesului de învățare transformativă.

Învățarea transformativă este procesul prin care formabilii își reconfigurează profund modul de a înțelege experiențele personale, modificându-și în acest sens perspectiva asupra unei idei, situații sau chiar asupra propriei identități, acestea solicitând eforturi ale gândirii independente. Aceasta reprezintă o extensie a constructivismului, un cadru teoretic conform căruia fiecare subiect își construiește în mod activ sensul realității prin comprehensiunea noilor achiziții raliindule la experiențele și convingerile anterioare. Procesul respectiv este declanșat, de obicei, de unele momente critice sau dileme dezorientative, evenimente care provoacă formabilul spre reevaluarea convingerilor și reflectarea asupra noilor perspective. În urma acestei reflecții independente și critice, educabilul poate adopta un nou cadru de referință, unul mai incluziv, mai deschis și mai adaptabil la realitatea sa în schimbare.

Învățarea transformativă se fundamentează pe paradigma constructivistă și urmărește cultivarea gândirii independente, critice și creative, prin confruntarea formabililor cu situații dilematice menite să declanșeze procese de reflecție profundă și restructurare a cadrului personal de interpretare a realității. Tipul dat de învățare se produce în mai multe etape, incluzând conștientizarea limitelor vechilor convingeri, explorarea alternativelor, testarea noilor perspective prin acțiune și, în cele din urmă, integrarea acestora într-o identitate sau viziune revizuită asupra lumii. Acest proces nu este doar unul cognitiv, ci și emoțional, social și cultural, având un impact semnificativ asupra dezvoltării personale și profesionale a persoanei implicate în procesul de transformare.

În această ordine de idei, învățarea transformativă nu doar că facilitează adaptarea la noi circumstanțe, dar oferă și oportunitatea unei creșteri autentice, permițând formabilului să își redefinească valorile, atitudinile și modul în care interacționează cu lumea. În acest proces, un element esențial îl constituie nivelul deținerii gândirii independente a studenților implicați, permițându-le să analizeze critic informațiile, să formuleze propriile concluzii și să ia decizii în mod autonom.

Analiza literaturii de specialitate a permis identificarea unui set de însușiri/trăsături definitorii ale gânditorului independent, care sunt cultivate gradual în cadrul celor zece etape ale procesului de învățare transformativă, așa cum sunt acestea prezentate în Figura. 1.

Fiecare fază contribuie la formarea și consolidarea unor dimensiuni cognitive, afective și comportamentale – precum reflecția critică, flexibilitatea mentală, independența în gândire și acțiune,

empatia cognitivă, perseverența sau reziliența – necesare unui demers educațional centrat pe formabil și orientat spre schimbare profundă a perspectivelor personale. Dacă e să ne referim în mod special la faza a cincea – *Explorarea opțiunilor pentru noi roluri și acțiuni*, aceasta reprezintă un moment esențial în cadrul procesului de învățare transformativă, marcând deschiderea către alternative viabile și analiza critică a posibilităților de schimbare.

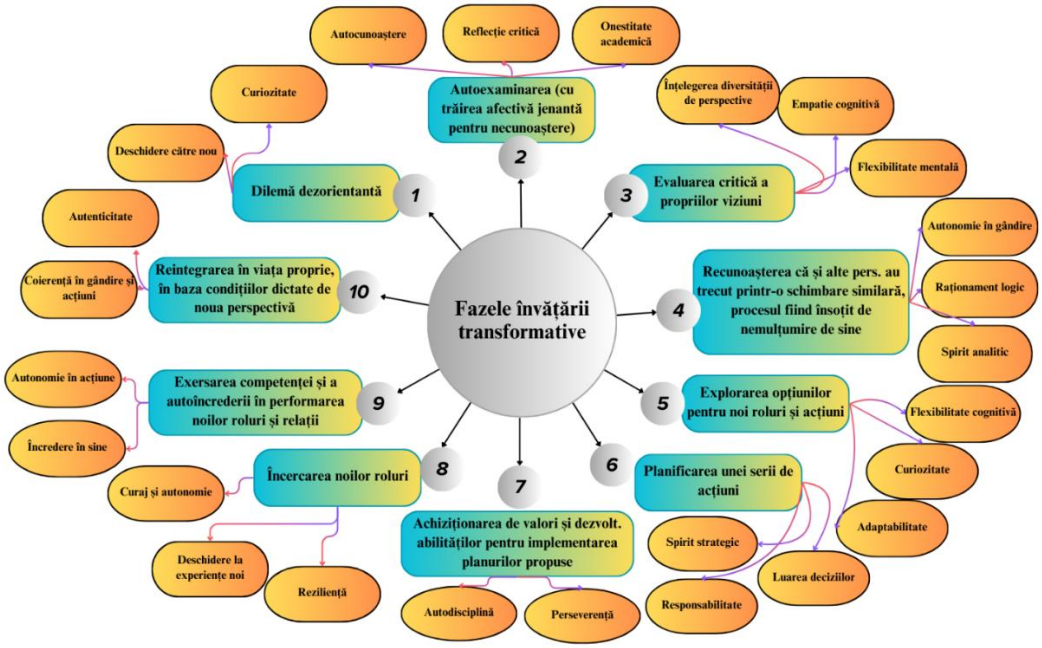


Figura 1. Fazele învățării transformative după J. Mezirow versus însușirile gânditorului independent

În această etapă se facilitează tranziția de la conștientizarea necesității unei transformări la pregătirea concretă pentru asumarea de noi direcții de acțiune și reconfigurarea identității proprii. Această fază este una de căutare activă și de reconstrucție a modului în care formabilul se percepe pe sine și interacționează cu lumea. După ce în fazele anterioare s-a confruntat cu o dilemă de perspectivă și a reflectat independent și critic asupra propriilor convingeri, în această etapă începe procesul concret de identificare a alternativelor și posibilităților de schimbare.

Faza dată este esențială pentru consolidarea schimbării și pentru trecerea de la o simplă idee la acțiuni concrete, fapt ce este incontestabil fără participarea gândirii independente. Formabilul își reconfigurează identitatea, își asumă noi roluri și își redefinește acțiunile viitoare, ceea ce duce la o transformare autentică. În faza dată formabilul își asumă un rol care îi solicită acțiuni specifice raliate la normativitatea generată de executarea rolului social real. Identificarea cu rolul sporește responsabilitatea formabilului, eforturile gândirii independente pentru a executa acțiuni la un nivel care îi aduce satisfacție personală și recunoaștere socială.

La faza nominalizată formabilii sunt propulsați în situația de învățare care le solicită explorarea opțiunilor pentru noi roluri și acțiuni. Independența, implicit a gândirii pe de o parte este solicitată, pe de alte parte este exercitată. Intervențiile strategice de inducere a formabililor în contexte de explorarea opțiunilor pentru noi roluri și acțiuni sunt variate și propuse atât de formatori, cât și de formabili.

În concordanță cu cele expuse anterior, vom propune o serie de sarcini practice adresate formabililor din mediul academic, specifice celei de-a cincea etape a procesului de învățare transformativă – explorarea opțiunilor pentru noi roluri și acțiuni. Aceste sarcini urmăresc valorificarea resurselor cognitive, afective și experiențiale deja existente, dar posibil insuficient integrate, și stimulează implicarea activă a formabililor în etapele ulterioare ale procesului transformativ. Totodată, ele creează contexte propice pentru exersarea gândirii independente, critice și reflexive. Sarcinile de învățare propuse constituie elemente esențiale ale conținutului cursului universitar *Psihopedagogia centrată pe subiect*, în cadrul celor 8 unități de învățare având rolul de a facilita dezvoltarea competențelor de autoanaliză, restructurare personală și angajare conștientă în procesul de formare profesională și personală.

- *Unitatea de învățare: Repere teoretice şi delimitări conceptuale ale Educației centrate pe formabil*
  Joc de rol/constructiv: Școala modernă - promotoare a conceptului ECF [3, p. 46].
  Distribuirea preventivă (până la ora de seminar) a următoarelor roluri: Director, director adj., cadrul didactic - titular al disciplinei, diriginte, psiholog.
  Studenții își distribuie din timp rolurile, expunându-și argumentat misiunea, funcțiile, acțiunile, achizițiile necesare din perspectiva rolului. De exemplu: Ședința seminarului practic din IPÎ cu genericul: *Școala modernă - promotoare a conceptului ECF*.

Tabelul 1. Școala modernă - promotoare a conceptului ECF
(răspunsul unui subiect experimental cu nivel înalt de dezvoltare a gândirii independente)

Rolul		**Achiziții necesare**	**Misiune**	**Funcții**	**Acțiuni concrete**
Director de instituție	Răspuns student	- leadership educațional; - abilități de comunicare și coordonare; - cunoștințe în domeniul managementului educațional.	- să asigure implementarea unui curriculum modern; - să coordoneze activitățile didactice; - să susțină formarea continuă a cadrelor didactice.	- crearea unui mediu educațional inovator și incluziv; - promovarea învățării personalizate; - asigurarea parteneriatelor educaționale.	- organizarea de sesiuni de formare pentru profesori; - implementarea unor strategii de evaluare modernă; - stabilirea unor colaborări cu instituții educaționale și ONG-uri.
	Interpretare experimentator	Achizițiile necesare ale directorului sunt analizate și comparate cu obligațiunile de funcție.	Misiunile directorului sunt expuse într-o consecutivitate logică, generalizându-se acțiunile principale ale acestuia.	Funcțiile managerului sunt generate de prevederile politicilor educaționale actuale, fișa postului etc..	Noțiunile utilizate pentru desemnarea acțiunilor concrete ale directorului sunt specifice domeniului, corecte, valoarea judecăților este prezentă.
Director adjunct	Răspuns student	- cunoștințe solide în legislația educațională; - abilități organizatorice și de management; - competențe în coordonarea activităților extracurriculare.	- să sprijine managerul în gestionarea activităților școlii; - să coordoneze activitățile extracurriculare și proiectele educaționale; - să monitorizeze progresul elevilor și să implementeze măsuri de suport.	- îmbunătățirea climatului educațional; creșterea implicării elevilor în activități extracurriculare; - susținerea parteneriatului familie-școală.	- crearea unui orar de activități extracurriculare atractive; - organizarea de întâlniri periodice cu părinții și elevii; - implementarea unor programe de mentorat între profesori și elevi.
	Interpretare experimentator	Achizițiile necesare ale directorului adjunct sunt relevante și orientate spre sarcinile sale specifice funcției deținute	Misiunile sunt formulate clar și logic, reflectând o abordare sistematică a atribuțiilor sale complementare față de director.	Funcțiile stipulate derivă din prevederile politicilor educaționale și accentuează implicarea acestuia în activități extracurriculare și a parteneriatului familie-școală.	Acțiunile concrete sunt formulate concis, în limbaj de specialitate, reflectând capacitatea de implementare și monitorizare eficientă a inițiativelor educaționale.

Cadrul didactic - titular al disciplinei	Răspuns student	- competențe pedagogice și digitale; - capacitatea de a adapta metodele de predare la nevoile elevilor; - abilități de mentorat.	- să implementeze metode interactive de predare; - să sprijine dezvoltarea socio-emoțională a elevilor; - să colaboreze cu părinții și colegii; - să evalueze corect rezultatele învățării.	- dezvoltarea gândirii critice și creative la elevi; - crearea unui climat pozitiv de învățare; - personalizarea actului educațional.	- utilizarea unor metode de predare interactive; - feedback constant și individualizat pentru elevi; - organizarea de activități interdisciplinare.
	Interpretare experimentator	Achizițiile menționate corespund cerințelor actuale și indică nevoia deținerii competențelor necesare unui cadrul didactic modern.	Misiunile sunt indicate corect, reflectând direcțiile esențiale de acțiune: predare, evaluare, monitorizare, suport socio-emoțional și colaborare.	Funcțiile sunt bine incorporate în responsabilitățile stabilite prin intermediul standardelor profesionale actuale.	Acțiunile concrete sunt formulate elocvent, cu termeni specifici domeniului educațional.
Diriginte	Răspuns student	- abilități de mentorat și consiliere; - competențe de gestionare a relațiilor cu elevii și părinții; - capacitate de organizare și coordonare.	- să sprijine dezvoltarea personală și socială a elevilor; - să asigure o bună colaborare între elevi, profesori și părinți; - să monitorizeze progresul școlar și comportamental al clasei.	- crearea unui climat de siguranță și încredere în clasă; - crearea unui parteneriat școală-familie-copil.	- organizarea de ședințe periodice cu părinții și elevii; - implementarea unor activități de dezvoltare personală pentru grup; - colaborarea cu psihologul școlii pentru suport emoțional.
	Interpretare experimentator	Achizițiile prezentate sunt pertinente, înglobând competențele necesare unui diriginte pentru consilierea și monitorizarea elevilor.	Misiunile dirigintelui sunt formulate coerent, reflectând rolul holistic al acestuia în grupul de formabili.	Funcțiile prezentate derivă logic din atribuțiile prevăzute în legislație și normele metodologice în vigoare.	Acțiunile concrete sunt exprimate prin termeni specifici domeniului educațional, evidențiind implicarea dirigintelui în susținerea dezvoltării personale a formabililor.
Psiholog	Răspuns student	- studii în psihologie educațională; - capacitatea de a susține dezvoltarea emoțională a elevilor; - cunoașterea documentelor de politici educaționale.	- să ofere suport psihologic și emoțional elevilor; - să colaboreze cu profesorii și părinții; - să implementeze programe de sănătate mentală.	- prevenirea și gestionarea dificultăților emoționale; - dezvoltarea autonomiei și încrederii în sine la elevi; - crearea unui mediu educațional sigur.	- organizarea unor sesiuni de consiliere individuală și de grup; - crearea unor campanii de conștientizare a sănătății emoționale; - implementarea unor tehnici de reducere a stresului pentru elevi.

	Interpretare experimentator	Achizițiile sunt conforme cu cerințele funcției de psiholog.	Misiunile sunt exprimate coerent și generalizează responsabilitățile-cheie ale psihologului în instituția educațională.	Funcțiile sunt bine aliniate politicilor de suport emoțional și prevenție.	Acțiunile sunt formulate adecvat, cu termeni de specialitate.

- *Unitatea de învățare: Perspective constructiviste asupra procesului de învățământ centrat pe formabil*
  Pălăria reflexivă [3, p. 86]: Descrieți caracteristicile paradigmei constructiviste. În baza întrebărilor ilustrate în *Pălăria reflexivă* descrieți acțiunile pedagogului modern pentru organizarea eficientă a procesului de învățământ centrat pe formabil.

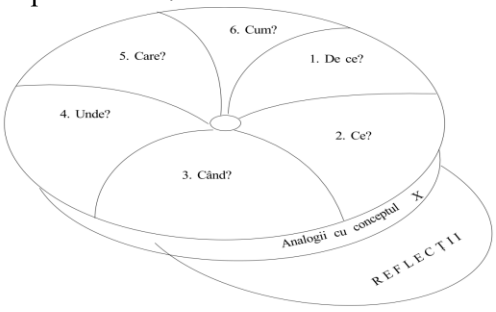


Figura 2. Pălăria reflexivă: acțiunile pedagogului modern pentru organizarea eficientă a procesului de învățământ centrat pe formabil

- *Unitatea de învățare: Cadrul relațional în educația centrată pe cel ce învață*
  Rebusul didactic [3, p. 125]: Lecturați *(până la ora practică)* informația propusă în literatura de specialitate la această unitate de învățare și *descoperiți statutul formatorului și formabilului în cheia conceptului ECF* (poziția 10 orizontală și 1- verticală în rebus), completând rebusul didactic de mai jos, prin oferirea răspunsurilor la întrebările ce urmează:

1. În paradigma educațională postmodernistă elevul este _____-_____ al educației.
2. Însușirile specifice ale activității pedagogice determină _____ profesorului în procesul educațional centrat pe formabil.
   3– 4. Tipurile activității pedagogice ca procese sunt considerate _____ și _____.
   5. Care este componenta structurii activității pedagogice în lipsa căreia nu se produce asigurarea unei funcționări efective a primelor trei componente: de construire, organizatorică, comunicativă, (componenta de _____).
   6–7–8–9. Componentele personalității profesorului: (componenta _____, componenta _____, componenta_____, componenta_____).
   10. Abordarea centrată pe formabil în educație solicită profesorului să devină _____al propriei deveniri profesionale și personale – proces care poartă un caracter continuu.

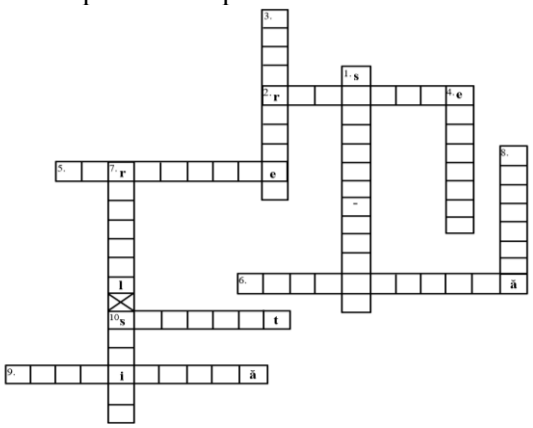


Figura 3. Statutul formatorului și formabilului în cheia conceptului ECF

- *Unitatea de învățare: Proiectarea curriculară centrată pe formabil*
  Sarcini didactice:

1. Împărțiți-vă în grupuri mici și explorați noi roluri și acțiuni în cadrul proiectării constructiviste.
   Fiecare grup creat are sarcina să își aleagă un subiect relevant în cheia proiectării constructiviste și să exploreze o problemă specifică din cadrul acestuia. Se solicită să utilizați abordarea constructivistă pentru a genera idei și soluții relevante.
   Grupurile create prezintă ideile și soluțiile identificate printr-o prezentare creativă, spre exemplu, poster. Aceste prezentări se partajează colegilor de grupă și se discută într-un cadru de feedback pozitiv.
   Criterii de apreciere/evaluare: - originalitatea și creativitatea ideilor prezentate; - abilitatea de a folosi abordarea constructivistă în generarea ideilor și soluțiilor; - calitatea și eficacitatea prezentării; - capacitatea de a primi și de a oferi feedback constructiv. Această sarcină didactică oferă formabililor ocazia de a explora noi abordări și roluri în proiectarea constructivistă, dezvoltându-și în același timp abilitățile de gândire independentă, critică și creativă.
2. *Tabelul T al argumentelor/contraargumentelor* [3, p. 165].
   În raport cu abordarea elevului – ca participant activ în procesul de proiectare, elaborați o listă cu argumente/contraargumente privind necesitatea implicării formabililor în acest proces complex.

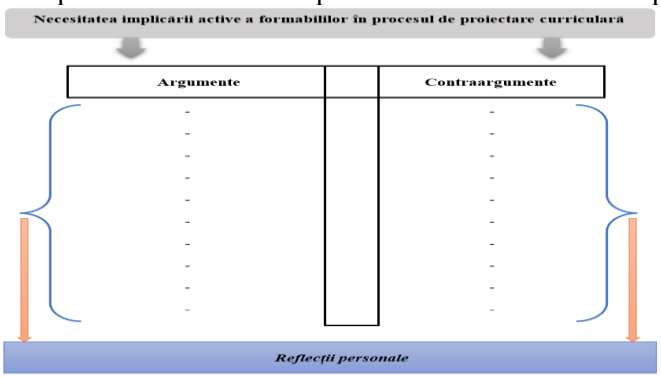
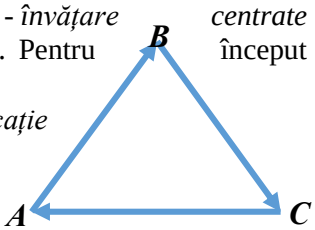


Figura 4. Tabelul T al argumentelor/contraargumentelor privind abordarea elevului – ca participant activ în procesul de proiectare

- *Unitatea de învățare: Strategii de predare-învățare centrate pe subiectul care învață*
  Sarcină didactică: *Tehnica: Interviul în 3 trepte* [3, p. 218].
  Realizați un interviu în 3 trepte cu subiectul: *Impactul strategiilor de predare - învățare centrate pe subiectul care învață asupra reușitei/progresului personal al acestuia*. Pentru început luați cunoștință cu esența tehnicii: *Interviul în 3 trepte.*



- *Unitatea de învățare: Strategii de evaluare din perspectiva conceptului Educație centrată pe formabil*
  Sarcini didactice:

1. Elaborați un mini referat la tema: *Strategii de evaluare din perspectiva conceptului: Educație centrată pe subiect/formabil*.
2. Autoevaluați calitatea referatului realizat de dvs. sau a unui coleg prin intermediul grilei de evaluare a referatului după Sclifos [apud.3, p. 253]. Ce puncte forte ale activității dvs. sau a colegului ați identificat, în baza grilei de mai jos? Puncte slabe. Ce soluții propuneți pentru depășirea punctelor slabe?

- *Unitatea de învățare: Organizarea procesului educațional centrat pe educabil în instituția de învățământ*
  Sarcini didactice: *Tehnica GPP* [3, p. 281]

1. Determinați care sunt condițiile psihopedagogice de integrare a copiilor cu CES (cerințe educaționale speciale), copiilor excluși/sau marginalizați în sistemul de educație generală (acces în instituțiile generale de învățământ).
2. Stabiliți care din condițiile prezentate nu sunt respectate până la etapa actuală în instituțiile generale de învățământ și ce acțiuni/măsuri se necesită a fi întreprinse?
   Indicații privind desfășurarea tehnicii:
1. Formați o pereche cu un coleg/colegă de grupă.

2. Reflectați 3-5 min. asupra sarcinii propuse și formulați în scris opinia/răspunsul, apoi amintiți-vă și descrieți o individual o experiență similară.
3. Prezentați reciproc informația elaborată individual și discutați/determinați împreună care sunt condițiile psihopedagogice necesare pentru integrarea copiilor cu CES, copiilor excluși/sau marginalizați în sistemul de educație generală (acces în școlile generale).
4. Formulați o alocuțiune comună pe care apoi o prezentați colegilor de grupă.
5. Fiecare persoană din pereche va prezenta un aspect important discutat în cadrul discuției.
6. În cadrul prezentării, veți putea face referire la exemple concrete care ilustrează aspectul discutat.
7. Participați activ la discuție și încurajați colegul/colega să împărtășească propriile idei și perspective.
8. Ascultați atent prezentările colegilor și adresați întrebări sau observații în legătură cu aspectele discutate.
9. Cadrul didactic ascultă o parte din perechi sau oferă cuvânt tuturor.

La final, sintetizați împreună cele mai importante idei și concluzii la care ați ajuns în ceea ce privește condițiile psihopedagogice pentru integrarea copiilor cu CES, copiilor excluși/sau marginalizați în sistemul de educație generală.

- *Unitatea de învățare: Managementul grupului de copii din perspectiva Educației centrate pe formabil*

✓ *Realizați o sarcină didactică la alegere din cele propuse mai jos la acest item:*

Sarcini didactice:

1. Lucrați în grupuri a câte 3-5 persoane și elaborați în baza materialului propus la tema dată o schemă (ciorchine). Mai jos aveți propus un model de ciorchine.

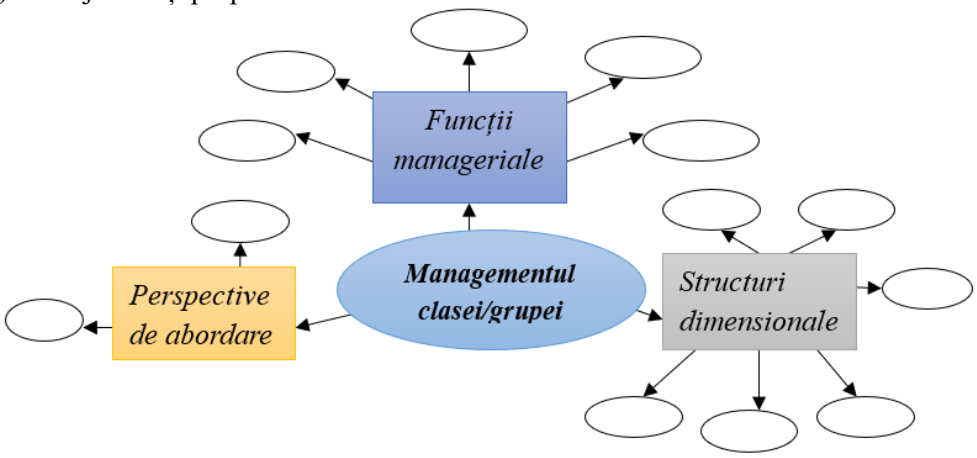


Figura 5. Perspective, funcții și structuri ale managementului clasei/grupului de copii [3, p. 322].

2. Stabiliți activitățile de bază ale dirigintelui în dependență de următoarele roluri: ca organizator, ca îndrumător, ca coordonator din perspectiva *Educației centrate pe subiect*. Completați tabelul propus mai jos:

Tabelul 3. Activitățile de bază ale dirigintelui în dependență de rolul îndeplinit

Roluri	**Activități de bază realizate**	**Oportunități**	**Riscuri**
În calitate de organizator			
În calitate de îndrumător			
În calitate de coordonator			
...			

Concluzii

În concluzie, faza explorării opțiunilor pentru noi roluri și acțiuni este punctul de cotitură în care învățarea transformativă devine context valoric pentru exersarea maximă a gândirii independente. Fără explorarea de noi opțiuni, procesul de schimbare poate rămâne incomplet, iar persoana poate regresa la vechile convingeri și comportamente. Prin urmare, această etapă este esențială pentru integrarea profundă a transformării ce solicită implicarea operațiilor și formelor complexe ale gândirii

independente. Această fază a ÎT este esențială pentru a transforma intenția în posibilitate reală oferind un spațiu sigur pentru evaluare și reflecție, crescând șansele autenticității și sustenabilității schimbării. Este un moment al descoperirii personale, în care formabilul începe să-și asume în mod independent și conștient viitorul pe care dorește să-l creeze. Prin urmare, explorarea opțiunilor pentru noi roluri și acțiuni este o fază esențială în procesul de transformare personală prin solicitarea impetuoasă a gândirii și de învățare continuă, care poate aduce beneficii semnificative atât formabilului, cât și comunității în ansamblu.

Bibliografie

1. Botnari, V., Repeșco, G. Impactul competenței digitale a cadrului didactic asupra eficienței creării contextelor de învățare transformativă. În: *Materialele conferinței naționale cu participare internațională Educația din perspectiva conceptului Clasa Viitorului.* UPSC: SC Garomont Studio SRL, Chișinău, 2020, pp 239-249. ISBN 978-9975-3461-1-5.
2. Botnari, V., Repeșco, G. Potențialul învățării transformative în dezvoltarea gândirii independente la adolescenți. În: *Materialele Conferinţei Republicane a cadrelor didactice: Performanțele moderne ale personalității în devenire și perspectivele formării de calitate a actanților educaționali.* Vol. IV. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2020, pp. 47-54. ISBN 978-9975-76-301-1.
3. Botnari, V., Repeșco, G. *Psihopedagogia centrată pe formabil.* Suport de curs. CEP: UPS „Ion Creangă" din Chișinău, 2024. 371 p. ISBN 978-9975-46-892-3.
4. Cranton, P., Hoggan, C. Evaluating Transformative Learning. In: *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice.* San Francisco, 2012. pp. 520-535.
5. Kitchenham, A. The Evolution of John Mezirow's Transformative Learning Theory. In: *Journal of Transformative Education,* Volume 6, Number 2, April 2008, pp. 104-123.
6. Mezirow, J. *Education for Perspective Transformation: Women`s Re-entry Programs in Community Colleges.* New York: Teachers College, Colombia University, 1978.
7. Mezirow, J. Understanding transformation theory. In: *Adult Education Quarterly,* 1994. nr. 44 (4), pp. 222-232.

STRATEGIILE DE COPING LA ASISTENȚII MEDICALI
COPING STRATEGIES IN MEDICAL ASSISTANTS

Lucia CHITOROGA,
dr., conferențiar univ., Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"
ORCID: 0000-0002-1373-5589

Abstract

The present research aims at a current theme for the organizational environment, namely: stress and coping strategies in medical assistants, depending on their seniority. The results of the research revealed that the medical assistants in the 8-20 years seniority category record the highest frequencies of intense stress and the lowest frequencies of low level stress, and the medical assistants in the 40+ seniority category shows the highest frequencies of reduced stress. Statistically significant differences, depending on seniority, were obtained at the level of coping strategies: positive reappraisal, avoidance, assumption of responsibility and self-control.

Keywords: occupational stress, stress level, coping strategies, seniority.

Activitatea profesională are o influență semnificativă asupra stării psihoemoționale a persoanei, iar natura activității desfășurate și vechimea în muncă pot determina nivelul stresului resimțit la locul de muncă, cât și strategiile de depășire al acestuia. Locul de muncă ocupă un loc important în viața fiecărei persoane, reprezintând nu doar sursa sa de venituri, ci și a imaginii de sine (pozitivă sau negativă), a satisfacției sau insatisfacției sale de viață, cât și a stresului acesteia.

Abordarea psihologică a stresului ocupațional are o importanță deosebită, deoarece odată resimțit de angajat influențează nu doar bunăstarea și eficiența individuală a acestuia la locul de muncă, ci și succesul organizației în ansamblu. Stresul nu este o boală dar, persistența lui, pe durate mari de timp, are ca și consecință numeroase maladii, ineficiența și suferința persoanei. Stresul este reacția de adaptare a organismului nostru la factorii din exterior pe care îi percepem ca fiind ostili și care ne induc o stare de alarmă la nivel psihic (încordare, teamă, nervozitate) şi fizic (creşterea secreţiei de adrenalină, intensificarea bătăilor inimii, transpiraţie).

Identificăm, în literatura de specialitate (Selye, Lazarus, Folkman, Fisher, Meerson, Pitariu, Holdevici, Miclea, etc.), un număr impunător de definiții date stresului ocupațional, una dintre ele

referindu-se la: „raspunsurile fizice și emoționale, ce apar atunci când solicitarile de la locul de muncă depășesc capacitățile, resursele și trebuințele persoanei, și care pot conduce la deteriorarea stării de sănătate” [5].

Cooper și Marshall consideră stresul ocupaţional ca fiind generat de surse diferite. Stresorii intrinseci muncii se referă la factorii ce țin de temperatură, umiditatea ambientală, presiunea atmosferică, zgomot, iluminare, materiale fizico-chimice, repetitivitate sau monotonie, volumul de muncă, ritmul de muncă alert, munca în ture, munca peste program; Stresorii legaţi de rolul persoanei în organizaţie vizează ambiguitatea de rol, conflictul de rol și responsabilitatea pentru alți oameni; Stresorii ce vizează relaţiile la locul de muncă și suportul social; Stresorii ce țin de dezvoltarea carierei; Stresorii ce se referă la structura şi climatul organizaţional; Stresorii legați de conflictul muncă-familie, sindromul timpului liber pierdut, întâlnit frecvent în cazul angajaţilor care fac munci deosebit de obositoare, fizic sau psihic. Un potențial stresor reprezintă codul deontologic, care solicită angajaților să adopte anumite comportamente atunci când își desfășoară activitatea la locul de muncă [apud.4].

Stresul profesional rezultă, frecvent, din dezechilibrul între sarcinile de rol ale unui angajat și resursele de care dispune angajatul. Rolul organizațional reprezintă unul dintre cei mai studiați factori cu potențial declanțator în apariţia stresului. Schuler [apud.1], descrie patru astfel de *factori*:

• Ambiguitatea rolului se referă la insuficiența sau lipsa informaţiilor despre modul în care persoana trebuie să realizeze anumite activități. Efectele ambiguității se fac simțite şi atunci când rolul nu are clar specificate obiectivele şi responsabilităţile personale.

• Supraîncărcarea rolului sau „prea multă muncă” vizează situația când persoana nu poate îndeplini sarcinile care sunt parte integrantă a unei activități**.** În acest context se face referire la două subcomponente. Subcomponentă cantitativă se relevă atuncă când persoana nu dispune, efectiv, de timpul necesar pentru a realiza sarcinile primite, iar subcomponenta calitativă se referă la situația când persoana nu dispune de abilităţile necesare pentru a realiza activitatea respectivă. Subsolicitarea rolului reflectă situația, opusă celei de supraîncărcare, când persoanei i se cere să desfășoare activități sub nivelul său de expertiză și competență, astfel încât abilitățile sale sunt neutilizate în acea activitate**.**

• Conflictul de rol reflectă situaţia în care cerinţele realizării unui rol fac imposibilă realizarea altui rol. Au fost identificate patru situații de conflict. Prima situație vizează conflictul între roluri care apare atunci când expectanţele şi cerinţele unui rol (post de lucru) intră în contradicţie cu expectanţele şi cerinţele altui rol (familie); A doua situație face referire la conflictul persoană-rol care apare atunci când cerinţele rolului vin în contradicţie cu valorile persoanei; A treia, presupune conflictul intrapersonal determinat de mesajele incompatibile transmise de un șef (emițător); Conflictul interemiţători se manifestă atunci când doi şefi solicită (subalternului) realizarea unor sarcini diferite.

Andreescu și Liță, susțin că tipul de activitate pe care o realizăm poate avea un potenţial stresant care nu trebuie neglijat [5].

Holdevici relevă că factorii de stres cu cel mai mare impact la nivel profesional sunt: cantitatea de informaţii şi problemele ce trebuie analizate și rezolvate într-o anumită unitate de timp, decalajul semnificativ dintre „munca prescrisă” şi ”munca reală”, decalajul dintre „sarcini” şi mijloacele disponibile pentru realizare, nepotrivirea postului ocupat şi aşteptările personale, schimbările produsele de restructurările la nivelul organizaţiei, nesiguranţa locului de muncă, presiunea ierarhică (dusă uneori până la hărţuire), conflictele la locul de muncă (cu şefii, cu subalternii, cu colegii), criticile frecvente şi lipsa recunoaşterii profesionale [2].

Cohen și Single [1] identifică cinci categorii de simptome ale stresului profesional:

- simptome emoționale, concretizate în anxietate, iritabilitate, impulsivitate, furie, îngrijorare, depresie, culpabilitate, scăderea interesului existențial, singurătate, neîncredere, autoizolare și stare de nemulțumire la locul de muncă;
- *simptome fizice*, manifestate prin lipsa somnului, agitație motorie, insuficiență respiratorie, modificări ale pulsului și tensiunii arteriale, dureri și blocaje ale mușchilor spatelui și gâtului, tensiune musculară, oboseală, gură uscată, probleme de echilibru, inapetență sau bulimie, zgomote în urechi;
- *simptome comportamentale* exteriorizate prin lipsa calmului și echilibrului comportamental, hiperactivitate, agresivitate, impulsivitate, abuz de alcool, consum de droguri, comportamente deviante, scăderea interesului sexual;

● *simptome cognitive* exprimate în tulburări ale memoriei, gândire negativă, autocriticism exagerat, incapacități decizionale, probleme în realizarea sarcinilor, distorsiuni la nivelul percepției, rigiditatea gandirii, dificultăţi de concentrare a atenției;

● *simptome legate de sănătate* precum astm, migrene, hipertensiune arterială, disconfort fizic cronic, disconfort stomacal, ulcere, simptome ale colonului iritabil, atacuri de cord, accidente vasculare cerebrale, alergii și exeme ale pielii.

Pufan consideră că simptomele stresului ocupaţional se developează prin dificultatea de adaptare a angajatului la mediul organizațional, ceea ce duce uneori la trăirea stării de epuizare a acestuia, la neputința gestionării situaţiilor dificile din cadrul colectivului de muncă sau al relaţiilor interpersonale [6].

Procesul de adaptare la stres poate lua căi diferite. Consensul existent la nivelul abordării strategiilor de coping vizează faptul că, acestea trebuie privite ca și tranzacții între persoană și mediu. Copingul sau managementul stresului este răspunsul care apare la identificarea unei amenințări, definit ca și ”ansamblu de eforturi cognitive si comportamentale, menite să gestioneze cerințele specifice interne și/sau externe evaluate ca epuizând resursele persoanei”[1].

Cercetările lui Lazarus și Folkman descriu două categorii distincte de strategii de coping: centrate pe problemă și centrate pe emoții. Cele două categorii includ opt strategii/mecanisme de gestionare a stresului: confruntare, distanțare, autocontrol, căutare de sprijin social, acceptarea responsabilității, evadare-evitare, planificare, reevaluare pozitivă [4].

Prezentul articol prezintă o cercetare care a avut ca scop principal identificarea nivelului de stres și al strategiilor de coping la asistenții medicali, în funcție de vechimea lor în muncă.

Cercetarea experimentală a fost realizată pe un eșantion de 72 de asistenți medicali (AM), cu studii medii de specialitate, dintr-un oraș din Republica Moldova**.** Analiza eșantionului sub aspectul vechimii în muncă a relevat: 22 subiecți cu vechimea în muncă între 8-20 de ani; 20 de subiecți cu vechimea în muncă 21- 30 ani;19 subiecți cu vechimea în muncă de 31-40 de ani şi 11 subiecți cu vechimea în muncă 41 + ani.

În acord cu scopul enunțat al cercetării am formulat următoarele *ipoteze*:

1. Presupunem că există diferențe la nivelul percepției stresului la asistenții medicali, în funcție de vechimea lor în muncă;
2. Considerăm că există diferențe în adoptarea strategiilor de coping la asistenții medicali, în funcție de vechimea lor în muncă.

Probarea viabilității ipotezelor a fost realizată prin aplicarea: Scalei de percepție a stresului (Levenstein), care determină nivelul stresului (redus, moderat și înalt); și a Testului de Coping (Lazarus şi Folkman), care identifică strategiile de coping: confruntare, distanțare, autocontrol, susținere socială, asumarea responsabilității, evadare/evitare, planificare, reevaluare pozitivă.

Analiza datelor la *Scala de percepție a stresului* (v.Figura 1), în funcție de vechimea în muncă, atestă faptul că 27 % dintre asistenți medicali cercetați cu vechimea de muncă 8-20 ani și 10% din cei cu vechimea de muncă 21-30 ani, manifestă un nivel intens de stres. Acești subiecți se caracterizează printr-o încredere redusă în propriile lor capacități, sunt dezorganizați, suspicioși, au tendința de a anticipa și evalua în mod negativ situațiile de viață, ceea ce conduce la lipsa de implicare și inițiativă. Ei demonstrează schimbări frecvente de dispoziție, sunt foarte sugestibili și influențabili. Atunci când se confruntă cu o anumită sarcină de realizat, au tendința de a depune efort exagerat, ceea ce duce la oboseală prematură și, în consecință la suprasolicitare. Stresul de intensitate ridicată, dacă persistă în timp poate avea repercusiuni negative atât la nivelul stării de sănătate fizică, cât și la nivelul celei psihoemoționale.

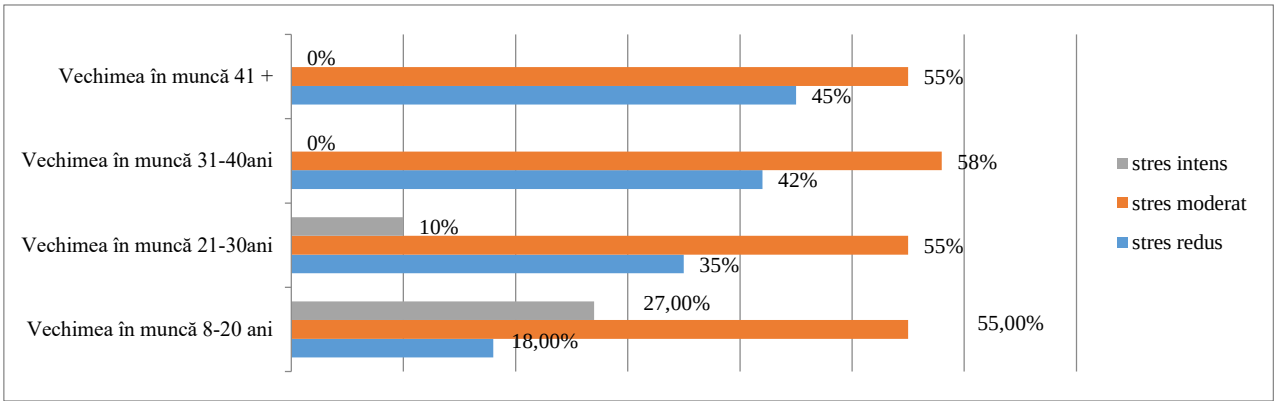


Figura 1. Distribuția datelor la Scala de percepție a stresului, în funcție de vechimea în muncă a AM

Nici un subiect din categoriile de vechime în muncă 31-40 ani și 40+ nu prezintă stres de nivel intens. Prezența stresului intens, în cea mai mare proporție, la AM cu vechimea de muncă 8-20 ani se poate explica prin faptul că, ei traversează acei ani ai carierei lor profesionale care presupun adaptarea la mediul profesional și necesitatea unui efort sporit pentru asimilarea unei cantități mari de informații noi, prezența fricii de a comite erori medicale și a tensiunilor legate de asumarea răspunderii, prezența nevoii de recunoaștere și aprobare în mediul profesional. Rolul profesional se suprapune peste alte roluri de familie (soție, mamă, etc.) care solicită și ele multă energie. Deoarece doresc afirmare profesională, recunoaștere și o inserție bună în cadrul instituției, AM, în primii 20 de ani de lucru, acceptă un volum mai mare de lucru, își asumă mai multe responsabilități, fapt ce îi face ulterior să se simtă copleșiți de sarcinile multiple și mai pasibili de a ajunge la suprasolicitare ca urmare a interacțiunii intense cu pacienții și a responsabilității sporite.

Nivelul de stres moderat este prezent la 55% dintre AM cu vechimea în muncă 8-20 ani și la cei cu vechimea în muncă 21-30 ani**;** AM cu vechimea în muncă 31-40 ani, prezintă valori medii ale stresului în proporție de 58%, iar la categoria de vechime 40+ acest nivel al stresului este de 55%. Asistenții medicali ce prezintă acest nivel de stres atestă o dispoziție fluctuantă, atitudini ușor schimbătoare față de sine, față de ceilalți, cât și față de activitățile din contextul lor ocupațional. Nivelul moderat al stresului poate avea repercusiuni asupra stării de sănătate fizică a organismului. AM care manifestă acest nivel de stres sunt mai afectați de oboseală, se simt fără energie, pot manifesta apetit exagerat sau, dimpotrivă, lipsa apetitului.

Acești subiecți se interiorizează, mai frecvent, nu manifestă inters pentru comunicarea cu pacienții, sunt mai des vizitați de gânduri pesimiste. Analiza datelor a relevant faptul că 23% dintre AM care se încadrează la nivelul mediu al autopercepției stresului, sunt la limita de sus a scorului, ceea ce ne prmite să presupunem că ei sunt pasibili de a experimenta frecvent un nivel de stres intens atunci când se întâlnesc cu anumiți stresori în mediul profesional. Stresul de nivel redus îl prezintă 18% dintre AM cu vechimea în muncă 8-20 ani, 35% dintre subiecții cu vechimea în muncă 21-30 ani**,** 42 % dintre AM cu vechimea în muncă 31-40 ani și 45% dintre AM din categoria de vechime 40+ .

Categoria de vechime în muncă care atestă cea mai înaltă frecvență la stresul redus este 40+. Acești subiecți sunt mai echilibrați, au un tonus bun, manifestă stabilitate în atitudinile față de sine, față de ceilalți și față de activitatea lor. Ei sunt sociabili, puternic antrenați în relațiile interpersonale, au performanțe profesionale bune și pun accent, mai ales, pe mulțumirea de sine. Datele prezentate mai sus ne permit să conchidem că la asistenții medicali, din toate categoriile de vechime, predomină nivelul moderat al stresului. Totuși, AM din categoria de vechime în muncă 8-20 ani, înregistrează cele mai înalte frecvențe la stresul intens și cele mai joase fecvențe la stresul de nivel redus. AM din categoria de vechime în muncă 40+ înregistrează cele mai înalte frecvențe ale stresului redus.

Analiza comparativă a datelor, la Scala de percepție a stresului, între cele patru categorii de vechime în muncă, realizate prin intermediul testului post hoc Tukey a atestat diferențe statistic semnificative, între AM cu vechimea în muncă de 8-20 ani și AM cu vechimea în muncă de 21-30 de ani (.342, la $p \leq 0{,}001$); între AM cu vechimea în muncă de 8-20 ani și 41+ (.289, la $p \leq 0{,}002$). Astfel, putem conchide că *ipoteza nr.1*: există diferențe la nivelul percepției stresului la asistenții medicali, în

funcție de vechimea lor în muncă, s-a confirmat. Asistenții medicali cu cât au o vechime de muncă mai redusă cu atât este mai mare probabilitatea că vor experimenta un nivel intens al stresului. Explicația ar putea fi în faptul că aceștia sunt anii decisivi pentru afirmarea profesională, care prefigurează și anumite așteptări față de locul de muncă, față de propriile performanțe, suscitându-le, în același timp, mult efort și energie pentru a atinge standardele interne și externe. Ei caută acceptare și recunoaștere în cadrul instituției ceea ce-i face mai susceptibili de a fi copleșiți de volumul mare de lucru, mai pasibili de a ajunge la suprasolicitare ca urmare a asumării unor responsabilități profesionale sporite, etc.

Mecanismele de adaptare la situațiile de stres și verificarea ipotezei nr.2, au fost probate procesând rezultatele la Coping-test (Lazarus și Folkman), separat pentru AM din fiecare categorie de vechime în muncă (Figura 2).

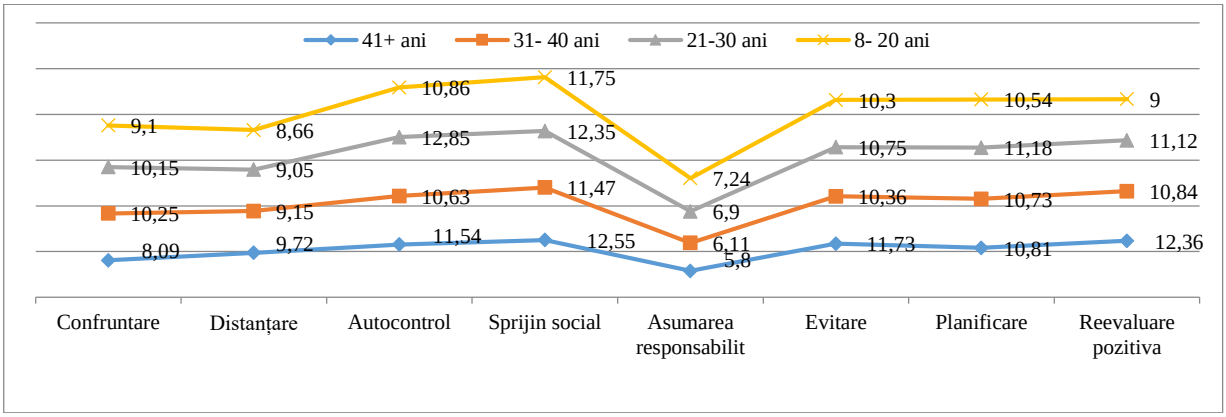


Figura 2. Distribuția datelor la Coping-test (Lazarus și Folkman), în funcție de vechimea în muncă a AM

Datele cercetării la *Coping-test* (v.Figura 2)**,** pentru AM cu vechimea în muncă de 8-20 ani, au relevat faptul că primele trei strategii de coping pe care le pun în aplicare, cel mai frecvent, subiecții din această categorie de vechime sunt: sprijinul social (m=11,75), autocontrolul (m=10,86) și planificarea (m=10,54). Strategia sprijin social denotă faptul că AM cu vechime în lucru mai mică recurg la rezolvarea problemei prin utilizarea resurselor sociale, informaționale sau emoționale, prin interacțiunea cu alte persoane, prin solicitarea sprijinului și a ajutorului real de la acestea. Autocontrolul se manifestă prin suprimarea și limitarea emoțiilor, minimizarea influenței acestora asupra percepției situației și trecerea la strategia de planificare. Cea din urmă strategie arată că, după ce subiecții s-au confruntat cu situația stresantă vor recurge mai întâi la suportul social, împărtășind emoțiile, încercând să-și controleze emoțiile pentru a putea realiza o analiză a situației actuale, apoi vor recurge la planificarea acțiunilor personale, pe baza experienței și a resurselor existente.

Subiecții AM cu vechimea în muncă de 21-30 ani atestă aplicarea mai frecventă, în situațiile de stres, a strategiilor de coping: autocontrolul (m=12,85), sprijinul social (m=12,35), planificarea (m=11,18). Aceștia recurg, mai întâi, la suprimarea emoțiilor încercând să minimalizeze influența acestora asupra percepției situației, apoi caută să se conecteze emoțional sau să solicite sprijin rețelei personale de suport social (colegii, prietenii), abia după aceea elaborează strategii pentru rezolvarea problemei, planifică acțiunile personale ținând cont de experiență și resursele existente.

Asistenții medicali cu vechimea în muncă de 31-40 ani prezintă, cel mai frecvent, strategiile de coping: sprijinul social (m=11,47), reevaluarea pozitivă (m=10,84), planificarea (m=10,73). În situații dificile sau de stres, ei recurg, mai frecvent, la utilizarea unor resurse sociale, informaționale sau emoționale, având tendința să le reevalueze pozitiv, considerându-le drept oportunități de autodepășire și autodezvoltare. Apoi, recurg la strategia de planificare a acțiunilor personale, ținând cont de experiență și de resursele existente.

Rezultatele subiecților cu vechimea în muncă 40+ denotă sprijinul social (m=12,55) ca fiind strategia de coping cu cea mai mare frecvență, urmată fiind de reevaluarea pozitivă (m=12,36) și autocontrolul (m=11,54). Astfel, subiecții cu cea mai mare vechime în muncă, în situații de stres, mai întâi, au tendința să acceseze sprijinul social, conectându-se emoțional la persoanele care le pot oferi

suport psihologic sau concret, totodată reevaluând pozitiv situația-problemă și atribuindu-i valoare de oportunitate pentru autodepășire și autodezvoltare.

Compararea rezultatelor celor patru categorii de vechime în muncă, la strategiile de coping, prin testul ANOVA pentru comparații multiple, a evidențiat diferențe statistic semnificative la:

- variabila *reevaluare pozitivă* (F=3.234, la pragul de semnificație p≤0,003), între grupul cu vechimea în muncă 8-20 ani (m=9) și grupul cu vechimea în muncă 31-40 ani (m=10,86);
- variabila *reevaluare pozitivă* (F=3.648, la pragul de semnificație p≤0,008), între grupul cu vechimea în muncă 21-30 ani (m=11,12) și grupul cu vechimea în muncă 41+ ani (m=12,36). Diferențele statistic semnificative ne arată că există diferențe între categoriile de vechime comparate la strategia de coping *reevaluarea pozitivă*, în sensul că, cu cât AM au o vechime mai mare în muncă, cu atât mai mare va fi probabilitatea ca ei să abordeze într-o manieră filosofică situațiile dificile, considerându-le provocări care le creează oportunități de învățare, dezvoltare și autodepășire personală.
- variabila *evitare* (F=2.254, la pragul de semnificație p≤0,05), între grupul cu vechimea în muncă 8-20 ani (m=10,3) și grupul cu vechimea în muncă 40 + ani (m=11,93); Diferența statistic semnificativă denotă existența diferențelor între categoriile de vechime comparate, sub aspectul implicării participative în situația-problemă. AM care au o vechime mai mare în muncă, fiind și mai vârstnici, vor manifesta mai mare probabilitatea de adoptare a strategiei maladaptative de evitare, concretizată în pasivitatea mintală, neacceptarea existenței problemei sau dificultății, evadarea într-un gen de fantazare care vizează dispariția sau rezolvarea de la sine a problemei.
- variabila a*sumarea responsabilității* (F=2.336, la pragul de semnificație p≤0,006), între grupul cu vechimea în muncă 8-20 ani (m=7,24) și grupul cu vechimea 40+ ani (m=5,80); Diferența statistic semnificativă, la această strategie de coping, ne arată că AM cu vechimea în muncă 8-20 ani sunt mai pasibili de a-și asuma responsabilitatea pentru decizia lor, mai înclinați spre autocritică, vinovăție și nemulțumire față de ei înșiși.
- variabila *autocontrol* (F=2.461, la pragul de semnificație p≤0,05), între grupul cu vechimea în muncă 21-30 ani (m= 12,85) și grupul cu vechimea în muncă de 8-20 ani (m= 10,86); Comparația realizată a relevat faptul că AM cu vechimea în muncă 21-30 ani recurg în mai mare măsură la suprimarea și limitarea emoțiilor, minimalizând astfel influența acestora asupra percepției situației și alegerea strategiei optime de comportament. Au un control mai bun al comportamentului.

Diferențele statistic semnificative atestate, ne permit să considerăm că există diferențe în adoptarea strategiilor de coping la asistenții medicali, în funcție de vechimea lor în muncă, și anume: reevaluare pozitivă, evitare, asumarea responsabilității și autocontrol, iar *ipoteza nr.2* s-a validat.

Rezultatele obținute în cadrul acestei cercetări ne permit să *concluzionăm*, că: - AM din categoria de vechime în muncă 8-20 ani, înregistrează cele mai înalte frecvențe la stresul intens și cele mai joase fecvențe la stresul de nivel redus; - AM din categoria de vechime în muncă 40+ înregistrează cele mai înalte frecvențe ale stresului redus; - AM cu vechimea în muncă 21-30 ani recurg în mai mare măsură la suprimarea și limitarea emoțiilor, minimalizând astfel influența acestora asupra percepției situației și alegerea strategiei optime de comportament, prezentând un control mai bun al comportamentului; - AM care au vechimea în muncă peste 20 ani manifestă o probabilitate mai mare de adoptare a strategiei de coping reevaluare pozitivă, deci vor fi înclinați să abordeze într-o manieră filosofică situațiile dificile, considerându-le provocări care le crează oportunități de învățare, dezvoltare și autodepășire personală; - AM care au o vechime în muncă 40+, vor manifesta o mai mare probabilitate de a adopta strategi maladaptative de evitare, concretizate în pasivitatea mintală, neacceptarea existenței sau dificultății, evadarea într-un gen de evitare care vizează dispariția sau rezolvarea de la sine a problemei.

Bibliografie

1. Băban, A., Stres şi personalitate. Cluj Napoca: Presa Universitară Clujeană, 1998, 233 p.
2. Holdevici, I., Ameliorarea performantelor individuale prin tehnici de psihoterapie, Orizonturi, 2004, 250 p .
3. Kitell, F., Leynen, F., A study of work stressors and wellness/health outcomes among Belgian School Teachers. In: Psychology & Helth Journal, 2003; Stress at work, 1999, United States National Institute of Occupational Safety and Health, Cincinnati.
4. Lazarus, R.,S., Folkman, S., Stress, Appraisal and Coping. New York:1984, 582 p.
5. Liță, Ș., Andreescu, A., Managementul stresului profesional, Ed. a II-a, București: E.M.A.și I., 2006, 388p..
6. Pufan, P., Psihologia muncii. București: EDP, 1978, 255 p.

STILURILE DE ATAȘAMENT ȘI SECURITATEA PSIHOLOGICĂ LA ADOLESCENȚI

Lucia CHITOROGA,
dr., conferențiar univ., Universitatea Pedagogică de Stat ”IonCreangă” din Chișinău
https://orcid.org/0000-0002-1373-5589
Maria POPESCU,
dr., conferențiar univ.,Universitatea Pedagogică de Stat ”Ion Creangă” din Chișinău
https://orcid.org/0000-0002-5383-2121

Abstract

This article addresses the issue of attachment silo and self-esteem as factors of psychological security in adolescents. Attachment determines the state of psychological security in the face of life's difficulties and vicissitudes; The attachment style with the highest weight in the researched adolescent subjects is the secure one. High-level self-esteem has the highest weight in adolescents with a secure attachment style. Adolescents with a secure attachment style feel the highest level of internal psychological security, which serves as a source of confidence in themselves and others, strength, resilience, and functionality.

Key-words: atașament, stiluri de atașament, securitate psihologică, simă de sine.

Din momentul nașterii și pe tot restul vieții ființele umane sunt programate să fie în contact social. Învățăm despre relații fiind în relații. Nevoia de conectare cu persoanele de atașament se află pe primul loc în ierarhia obiectivelor umane. Oamenii sunt conștienți de această nevoie înnăscută de conexiune socială, în special în momente de pericol, risc, suferință, durere, nesiguranță etc. Conexiunea fizică și emoțională cu persoanele de referință (părinte, frate, soră, prieten/ă, figură spirituală etc.) calmează sistemul nervos și creează sentimentul de refugiu, de susținere, în care se obține confortul și sprijinul, iar echilibrul emoțional poate fi recuperat și chiar amplificat. Răspunsul adulților la solicitările copilului, accesibilitatea, receptivitatea și angajarea emoțională a figurii de atașament reglează sistemul nervos, făcând-ul mai puțin sensibil la amenințări și creează așteptări în legătura socială relativ sigură și gestionabilă. Sentimentul de dependență de cineva drag din frageda copilărie creează o bază de siguranță – o pistă de unde individul se lansează în lume, învață să-și asume riscuri să exploreze, își dezvoltă simțul competenței și al autonomiei. Această dependență poate fi numită dependență eficientă, care ulterior va fi o sursă de putere și de reziliență, iar negarea/reprimarea nevoilor de atașament ca pseudo-independență sunt inconveniente. Atașamentul reprezintă tendința copilului de a căuta apropierea față de persoanele care-l îngrijesc şi de a se simți în securitate în prezența acestora[2].

Teoria atașamentului a fost propusă de J.Bowlby (1969) pentru a reprezenta dezvoltarea şi adaptarea socială şi emoţională de la copil la adult, integrând concepte din teoria psihanalitică, etologie şi psihologie cognitivă. El a conceptualizat ataşamentul ca o construcţie care se întinde de-a lungul întregii vieţi, în care copilul conservă legături de ataşament faţă de părinţii săi din timpul copilăriei până la vârsta adultă. Conform teoriei ataşamentului, eşecul copilului de a-şi forma o legătură cu una sau mai multe persoane în primii ani de viaţă este legată de inabilitatea de a dezvolta relaţii personale apropiate, intime, la maturitate [5].

J. Bowlby a constatat ca copii trăiesc un disconfort emoțional când sunt separați de mamele lor, chiar dacă sunt îngrijiți bine de alte persoane. El a demonstrat că separarea de mamă are o influență majoră asupra dezvoltării copilului, iar ulterior asupra însușirilor personalității adultului. Atașamentul copilului față de mama sa reprezintă o resursă afectivă și adaptativă de-a lungul întregii vieți a individului. Lucrând inițial cu adolescenți delincvenți instituționalizați, apoi studiind bebelușii și copiii mici, ajunge la concluzia că acei copii care au suferit de separare si pierdere în primul an de viață vor avea dificultăți social-emoționale și comportamentale [apud.5].

Teoria atașamentului pune securitatea mai presus de toți ceilalți motivatori psihologici și susține că legătura de atașament este punctul de plecare pentru supraviețuire, armonie, echilibru și funcționalitate. Această teorie s-a născut ca un instrument important pentru descrierea rădăcinilor adânci ale dinamicii relaţiilor strânse. În anii 1940 - 1950, mai multe studii au arătat că nou născuţii care au fost separaţi de mamele lor traversează o serie de reacţii care pot fi descrise ca protest, disperare şi în cele din urmă ” detaşare”.

Conform teoriei lui J.Bowlby, stilurile de atașament prezente la vârsta adultă se formează la vârsta timpurie prin elaborarea modelelor interne ale atașamentului care se institui prin felul de

interacțiune cu persoanele primare și care conține două componente esențiale intercondiționate: încrederea in sine și încrederea în ceilalți. Anume la această vârstă se formează primele reprezentări despre securitatea psihologică în mediul său de existență. De fapt, teoria atașamentului poate fi considerată o teorie a securității psihologice, deoarece ea mai este numită și teoria de protejare de pericol, a structurării afective primare, a reglării afective [2].

Teoria clasică a atașamentului propusă de J.Bowlby a fost completată pe parcursul ultimilor 60 de ani. Astfel, P.Crittenden, specialistă în psihopatologie, susține că factorii genetici în contextul condițiilor de mediul reglează maturizarea. Pe măsură ce creierul se maturizează el devine apt să transforme stimulii senzoriali în percepții ulterioare. Cu alte cuvinte, anumite informații înregistrate în trecutul nostru sunt transformate pentru a da naștere unor reprezentări cu privire la relația viitoare a propriei persoane cu mediul său de existență. Aceste transformări ale realității duc la crearea unor pattern-uri de activitate neurologică, care predispun indivizii să acționeze într-un anumit fel, predeterminat. Anume reprezentarea organizează comportamentul individului și nu ereditatea sau o experiență concretă. În funcție de întărirea reprezentărilor în timp sau intensitatea stimulării lor, adulții sunt predispuși să se comporte într-un anumit fel, fiind ghidați de sentimentele lor [apud. 3].

M. Ainsworth susținea că atașamentul cultivă starea de securitate psihologică în fața lumii, identificând trei pattern-uri de atașament: sigur–persoana se simte confortabil în intimitate; anxios–persoana este dornică de intimitate, este preocupată de relațiile ei și totodată este îngrijorată; evitant–persoana pune semnul egalității între intimitate și pierderea independenței personale,are tendința de a limita apropierea de partener [apud 2].

Lucrările lui J.Bowlby şi M.Ainsworth au fost extinse de M.Main (discipola lui Ainsworth), care a adus în centrul atenţiei dezvoltarea ataşării de la copilărie la maturitate, de la comportamentul non-verbal la reprezentări mentale. Lucrările sale au subliniat modul în care aceste interacţiuni precoce se fixează în mintea copilului ca reprezentări mentale şi reguli pentru prelucrarea informaţiilor. Aceste reprezentări mentale au impact, ulterior, asupra modului în care un adolescent sau un adult gândește, simte şi acţionează [apud 2].

M.Main a introdus al patrulea pattern - ataşamentul dezorganizat care poate fi înţeles ca provenind din interacţiunile copilului cu părinţii care sunt înfricoşători, speriaţi sau disociaţi. Ataşamentul dezorganizat poate fi înţeles ca reflectând un colaps de strategie din partea unui copil care experimentează ”frică fără soluţie”. Ulterior, P. Fonagy (şi colab.) face cercetări pentru a studia cum se leagă relaţii de ataşament intersubiective şi se dezvoltă empatia.

Mai târziu, A.Levine a realizat un studiu în care femeile subiecți erau plasate într-o situație stresantă, fiind comparate cu un alt grup de femei care erau de asemenea într-o situație stresantă, dar aveau posibilitatea de a-și ține partenerul de mână. Cercetătorii au descoperit că, atunci când o participantă a putut să-și țină de mână partenerul, hipotalamusul ei era mai puțin activ decât atunci când trebuia să suporte stresul singură. Pe de altă parte, atunci când unei persoane îi lipsesc legăturile create de atașament, ea are de fapt un risc mult mai mare de nefericire și probleme de sănătate.

A.Levine consideră ca genele umane conțin nevoia de atașament, dar, această nevoie este influențată și de experiențele de viață ale individului. Prin evoluție oamenii sunt programați să construiască relații. Nevoia de relații se întinde până în trecutul nostru colectiv, în care strămoșii au învățat că a se baza unii pe alții era singura modalitate de a supraviețui greutăților vieții și amenințării constante a prădătorilor. Singurii oameni care au reușit să producă descendenți au fost cei care au reușit să găsească parteneri de încredere, astfel reușind să transmită genele care i-au ajutat să găsească cu succes parteneri de încredere [apud.3].

D.Wallin susţine că ataşamentul trebuie considerat o nevoie umană în curs de desfăşurare, mai degrabă decât o dependenţă copilărească, care creşte pe măsură ce noi creştem [5]. Până în prezent, domeniul atașamentului reprezintă cel mai prolific domeniu de cercetare și aplicare practică (terapia, psihoterapia), la fel și domeniul securității psihologice. Securitatea psihologică reprezintă starea în care subiectul percepe mediul său ca fiind sigur sub aspect psihologic, lipsit de pericole și amenințări [4].

De regulă, persoanele care se simt psihologic sigure, au încredere în sine și ceilalți, se simt mai puțin anxioase, se implică în relații sociale care conduce spre starea de bine, fericire și conținere.

Conceptul de securitate psihologică este legat de teoria atașamentului. Cele mai recente descoperiri în cercetările asupra ataşamentului se concentrează asupra ataşamentului în timpul perioadei

de tranziţie de la copilărie la vârsta adultă, adică în timpul adolescenţei. Au fost utilizate diverse metode pentru a evalua modelele de ataşament din adolescenţă, printre care: observarea de secvenţe de interacţiuni părinţi-adolescenţi, autodeclaraţia.S-au observat în ultima fază a adolescenţei modele de ataşament asemănătoare modelelor de ataşament din copilărie [Kobak şi Sceery, apud.5].

În ceea ce priveşte dezvoltarea ataşamentului, la adolescenţi trebuie să se ţină seama de câteva aspecte elementare: natura schimbărilor în relaţia copii-părinţi şi influenţa acestora asupra ataşamentului, dezvoltarea de noi relaţii intime ale adolescentului (cu prietenii, cu un partener romantic etc.) şi influenţa acestor legături noi asupra relaţiei cu părinţii. Deşi rezultatele unor cercetări arată că ataşamentul profund autodeclarat faţă de părinţi scade odată cu maturizarea puberală, alte studii mai recente arată că doar anumite componente ale relaţiei de ataşament se schimbă iar altele rămân stabile. Astfel gradul cu care adolescenţii caută proximitatea figurii principalede ataşament în situaţii de stres scade dar nu şi perceperea disponibilităţii figurii de ataşament (Lieberman, Doyle şi Markiewicz, 1999).

Aceste cercetări conduc la următoarea concluzie – menţinerea proximităţii fizice a părinţilor şi nevoia de protecţie în situaţii ameninţătoare sunt mai puţin esenţiale pentru adolescent, datorită capacităţilor lor mentale şi fizice (au de exemplu mecanisme de adaptare mai complexe decât copii mici) dar că disponibilitatea figurii de ataşament (credinţa că figura de ataşament este deschisă la comunicare şi receptivă la nevoile sale) rămâne importantă.

Este cunoscut faptul că frecvenţa şi intensitatea unor comportamente de ataşament scad cu vârsta, dar calitatea legăturilor de ataşament este văzută ca fiind relativ stabilă.În ceea ce priveşte dezvoltarea de noi relaţii de ataşament în perioada adolescenţei, este general acceptat faptul că această fază de dezvoltare cuprinde tranziţia de la o primă concentrare pe părinţi ca figuri de ataşament, pe dezvoltarea ulterioară a unei game largi de relaţii de ataşament. Timpul petrecut cu amicii de acelaşi sex şi varietatea activităților desfășurate cu ei sunt la cel mai înalt nivel în jurul vârstei de 9 ani şi scad pe măsură ceadolescentul mai mare petrece mai mult timp cu partenerii romantici. Părinţii, mai ales mamele, continuă să fie mai căutate decât cei mai buni amici în probleme de securitate şi acest lucru se întâmplă până în ultima fază a adolescenţei (Fraley şi Davis, 1997; Trinke şi Bartholomew, 1997).

În faza primară şi cea intermediară a adolescenţei, relaţiile romantice sunt deseori tranzitorii şi părinţii, mai ales mamele, rămân principalii furnizori de securitate.În ultima fază a adolescenţei, ca şi la vârsta adultă, relaţia romantică, după doi ani, devine principala relaţie de ataşament, părinţii rămân importanţi dar secundari ca figuri de ataşament. Interesul pentru studiul stilurilor de atașament și securitatea psihologică la adolescenți,n este susținut de specificul particularităților de vârstă ale adolescentului,care suportă schimbări la nivel morfo-funcțional, psihoemoțional și cognitiv. Adolescenții tind spre independență și emancipare. La această vârstă se instalează autonomia morală, apare interesul de autoexplorare și de cunoaștere a capacităților și limitelelor proprii. Securitatea psihologică este asociată cu starea de bine, reziliența, optimismul, încrederea în sine și în ceilalți [4].

O legătură securizată dintre persoana semnificativă și copil îndeplinește funcția de bază a interacțiunilor-cheie în relațiile funcționale și modul în care indivizii codează tiparele de conexiune în scheme mentale la care recurg inconștient de-a lungul vieții. Totodată această senzație de atașament securizat poate să se schimbe atunci când apar noi experiențe ce permit revizuirea modelelor cognitive de atașament și a strategiilor de reglare emoțională asociate. Astfel, individul poate fi nesigur într-o relație, dar sigur într-o altă relație. Modelul funcțional de conexiune interpersonală presupune acceptarea de sine, iubirea de sine dobândită prin capacitatea celorlalți de a ne insufla încredere. De aici reiese expectanțele, prejudecățile automate care declanșează emoții, credințe și atitudini, care, la rândul lor, gestionează relațiile apropiate.

Atașamentul nesecurizant (evitant, anxios)apare atunci când ceilalți au fost percepuți ca inaccesibili, indiferenți sau amenințători în momentul solicitării lor. Aceste modele nesecurizante pot lua forma de interacțiune cu alții într-un mod anxios, cu mare vigilență, recurgere la strategiile de evitare, de respingere și se pot manifesta prin reacții de tip ”luptă” sau ”fugă”. Ataşamentul nesecurizant dezorganizat (la copii) sau evitant temător (la adulți) apare atunci când copilul a fost traumatizat de persoana de atașament și el învață că cei dragi reprezintă atât sursa fricii cât și soluția la frică. Astfel, persoana oscilează între a dori relații și a fugi de ele, solicitând conexiune și apoi distanțându-se, uneori fiind agresivă când i se oferă conexiunea [3].

Studiile au arătat că atașamentul securizant corelează cu sănătatea mentală și starea de bine a subiecților. Persoanele cu atașament sigur sunt reziliente în fața stresului, au toleranță pentru diferențele dintre oameni, sunt optimiste, curioase, trăiesc sentimentul de apartenență, manifestă un comportament asertiv, sunt capabile să-și gestioneze emoțiile dificile și să le exteriorizeze ecologic. Cercetările mai arată că atunci când ne aflăm în siguranță psihologică ne putem menține echilibrul emoțional, suntem capabili să detectăm indicii din partea celorlalți și nevoia lor de sprijin, avem o concentrare mai bună și avem mai multe resurse de oferit celorlalți, crește adaptabilitatea socială și se menține sănătatea mentală, suntem capabili să ne asumăm riscuri calculate și acceptăm provocările ce conduc la autoactualizare [2].

Abordări teoretico-științifice timpurii ale siguranței și securității psihologice le întâlnim în paradigma psihanalitică. Astfel, K.Horney considera că satisfacerea a două nevoi fundamentale este determinantă pentru dezvoltării personalității copilului și anume: cea de securitate și cea de satisfacție. Nevoia de securitate este esențială, înțelegând prin aceasta siguranța și absența fricii. Modul în care copilul experențiază siguranță și absența fricii determină normalitatea dezvoltării personalității. În această abordare, securitatea copilului depinde în totalitate de comportamentul părinților, iar factorii care duc la scăderea sentimentului de securitate sunt: lipsa afecțiunii, bătăile, preferința pentru unul dintre frați, umilința, izolarea, administrarea unor pedepse considerate de copil ca incorecte [apud.1, p.134]. Atmosferă de insecuritate în care crește copilul va genera fie sentimente de neajutorare, frică, și culpabilitate, fie comportamente agresive față de alți oameni. E.Fromm vorbește despre existența la om a unui set de nevoi psihologice, care variază de la o persoană la alta, printre care și nevoia de securitate care este una universală, iar conflictul dintre libertate și securitate dă naștere la alte șase trebuințe: de relaționare, transcendența, de înrădăcinare, de identitate, de orientare, de stimulare[apud.1,p.150].

Paradigma umanistă, prin vocea lui A.Maslow privește trebuința de securitate ca fiind una bazală, evidențiind sentimentul interior de securitate ca reprezentând o trebuință distinctă a personalității umane. Observând abordările conceptului de securitate psihologică expuse în literatura de specialitate constătăm că acesta este privit fie ca și componentă a mediului social care se schimbă odată cu copilul, fie ca și fenomen independent, care-i dezvăluie trăsăturile și factorii de influență.

Securitatea psihologică este trăirea emoțională relativ stabilă și conștientizarea de către individ a faptului că nevoile sale fundamentale sunt satisfăcute, că-i sunt protejate drepturile în toate situațiile, oricât de nefavorabile ar fi ele [6]. Ea reprezintă starea în care o persoană percepe mediul său ca fiind securizat, adică lipsit de pericol și amenințări, determinând funcționalitatea umană [3].

I.A. Baeva, N.N. Smâk ș.a. consideră că putem distinge două grupuri de concepții cu privire la securitatea psihologică. Primul grup, se referă la componenta situațională, dezvăluind partea procesuală a securității. Cel de-al doilea grup, se preocupă de identificarea și cercetarea factorilor de personalitate care ajută persoana să facă față dificultăților vieții. Sintetizând aceste idei putem considera că, dacă persoana are suficiente resurse interne, care-l pot ajuta să depășească influențele negative externe, aceast fapt atestă la el prezența securității interne. Dacă aceste resurse nu sunt dezvoltate, atunci orice influență negativă externă aduce daune semnificative personalității, rezultând astfel insecuritatea psihologică. Astfel, în abordarea securității psihologice trebuie să identificăm două componente: internă (personalitatea), ca și potențial psihologic dezvoltat al personalității, care determină încrederea că se va descurca cu toate dificultățile mediului social; și cea externă (socială), ca și condiții sociale reale și relații în interiorul cărora personalitatea există și acționează. La modul ideal, la securitate psihologică omul ajunge atunci când sunt prezente ambele componente: cea internă și cea externă. Componenta internă dezvoltată îi servește persoanei pentru armonizarea componentei externe sau sociale [7,pg. 3].

M.Iu.Condratiev susține că în categoria resurselor interne ale personalității care pot asigura persoanei securitatea psihologică sunt: imaginea de sine adecvată, ca și conștientizare și acceptare a propriilor probleme, stima de sine, sentimentul apartenenței la grup, nivel adecvat al aspirațiilor, responsabilitatea ca și capacitate de asumare a propriilor acțiuni și promisiuni, absența unui nivel înalt al anxietății, autocontrol și capacitate bună de gestionare a propriilor emoții[apud.7].

Psihologia contemporană, abordează securitatea psihologică este privită ca pe un construct integrativ și multidimensional, ceea ce înseamnă că la fel ca și orice alt fenomen psihologic poate fi abordat din perspective diferite: ca proces (este creat de fiecare dată), ca și stare (asigură trebuința bazală de securitate) și ca factor de personalitate (servește ca și resursă internă pentru a face față unor influențe externe distructive). Conștientizând complexitatea constructului de securitate psihologică, în acest

studiu, ne-am propus să cercetăm stilurile de atașament și stima de sine ca și resurse interne ale personalității care pot determina securitatea psihologică a persoanei.

Ipoteza cercetării: Presupunem că există diferențe la nivelul securității psihologice a adolescenților, în funcție de stilul de atașament.

Viabilitatea ipotezei lansate a fost testată prin realizarea unui experiment de constatare, pe un eșantion format din 84 de subiecți adolescenți cu vârsta cuprinsă între 17-18 ani, dintr-un liceu din municipiul Chișinău.

Metodologia cercetării

- Chestionarul Stilul de atașament (Hazen & Shaver, 1987): stilurile de atașament securizant, evitant și anxios-ambivalent;
- Chestionarul de diagnosticare a securității psihologice în mediul școlar: nivel înalt, mediu, redus;
- Testul Rosenberg pentru determinarea nivelului stimei de sine: stimă de sine scăzută, medie, înaltă.

Pentru început vom analiza rezultatele cercetării obținute la *Chestionarul Stilul de atașament* (fig. 1).

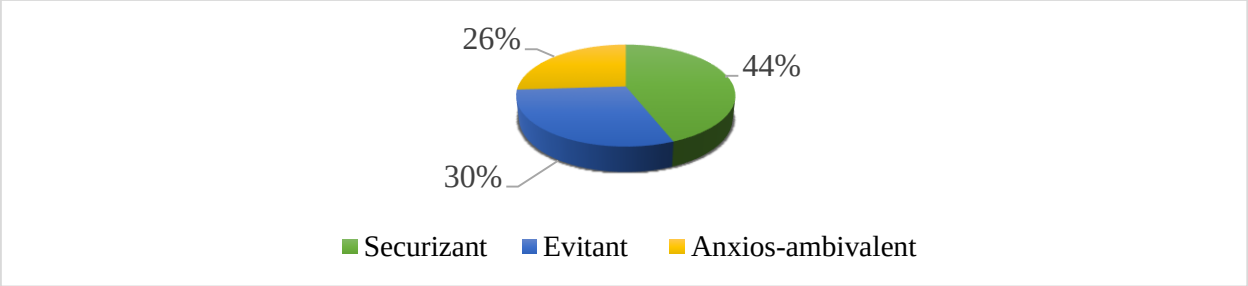


Figura 1. Distribuția datelor la chestionarul Stilul de atașament

Dintre cei 84 de subiecți adolescenți cercetați, 44% prezintă un stil de atașament predominant securizant, ceea ce înseamnă că ei se caracterizează printr-o încredere înaltă în sine și în forțele proprii, cât și prin încredere în alții. Lor le este proprie capacitatea de a dezvolta relații sănătoase și stabile cu alte persoane, capacitatea de a face față în mod eficient unor provocări relaționale și emoționale. Stilul de atașament evitant îl atestă 30% dintre subiecții adolescenți cercetați. Subiecții cu acest stil de atașament sunt retrași, evită să-și exprime emoțiile dar și să stabilească legături emoționale profunde cu ceilalți. Ei denotă o mare nevoie de independență și autonomie, pot fi reticenți în relațiile apropiate sau să-și arate vulnerabilitatea. Stilul de atașament anxios-ambivalent se manifestă mai pregnant la 26% dintre adolescenții cercetați, dezvăluind o serie de trăsături distinctive în relațiile lor interpersonale. Astfel, se relevă nevoia lor constantă de a căuta aprobare și validare din partea celorlalți, dificultăți în a-și exprima nevoile și dorințele în mod direct, de teama respingerii sau abandonului.

Chestionarul de diagnosticare a securității psihologice în mediul școlar (Figura 2)

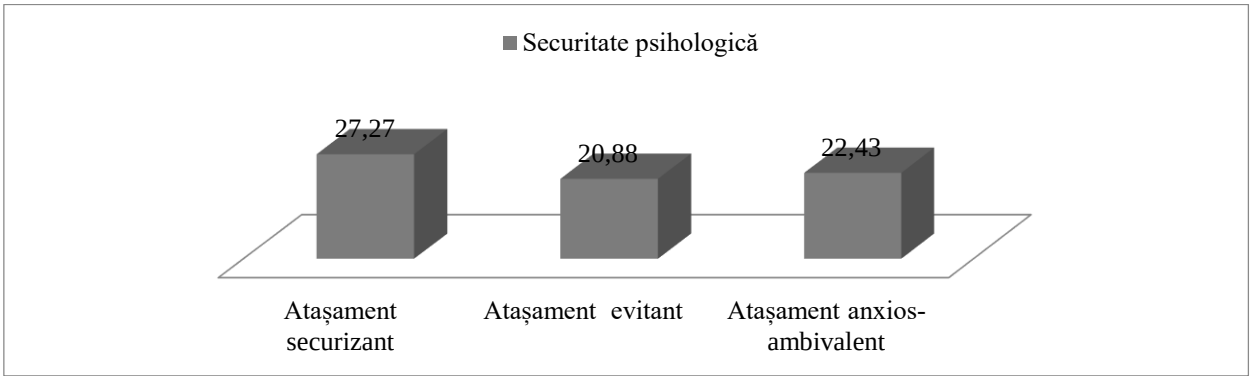


Figura 2. Nivelul de securitate psihologică, în funcție de stilul de atașament

În figura 2, putem constata faptul că valoarea medie cea mai înaltă la securitatea psihologică o atestă subiecții adolescenți cu stil de atașament securizant (m=27,27).Valoarea medie obținută de subiecții cu acest stil de atașament se situează la limita de jos a intervalului (27-36) pentru nivelul înalt

de securitate psihologică. Pe locul doi se plasează stilul de atașament anxios-ambivalent (m=22,43), situându-se la mijlocul intervalului (19-26) pentru nivelul mediu al securității. Pe locul trei sunt subiecții cu stilul de atașament evitant (m=20,88) atestând cele mai reduse valori ale securității psihologice deși, tot la nivelul mediu (limita de jos al intervalului 19-26).

În cele de mai sus am putut sesiza existența unor diferențe la nivelul securității psihologice, între valorile medii ale subiecților cercetați, din grupurile celor trei stiluri de atașament dar, pentru a stabili dacă aceste diferențe sunt semnificative statistic și pentru a verifica ipoteza conform căreia, ar *exista diferențe la nivelul securității psihologice a adolescenților, în funcție de stilul de atașament*, am utilizat proba de comparație U Mann Whitney.

Compararea datelor, la nivelul securității psihologice, între subiecții cu stilul de atașament securizant și cei cu stilul de atașament evitant, a atestat o diferență statistic semnificativă: U=54,5, la p≤0,05. O diferență statistic semnificativă: U=58,5, la p≤0,05, am obținut și la compararea datelor securității psihologice, între stilul de atașament securizant și cel anxios-ambivalent. Diferențele statistic semnificative obținute, ne permit să conchidem că *există diferențe la nivelul securității psihologice a adolescenților, în funcție de stilul de atașament,* iar ipoteza s-a confirmat.

Prin urmare, subiecții cu stil de atașament securizant simt cel mai înalt nivel de securitate psihologică internă în contextul școlar. Acea ”dependență eficientă” determinată de afecțiunea și aprobarea adultului de referință, din care-și trage originea stilul securizant de atașament, determină sentimentul de securitate cu cea mai solidă consistență internă, fiind sursă de încredere în sine și în ceilalți, putere, reziliență și funcționalitate a adolescenților cercetați. Adolescenții cu acest stil de atașament percep mediul școlar ca fiind în mai mare măsură unul suportiv, considerând că pot miza pe ajutorul colegilor de clasă și al profesorilor, că pot să-și exprime deschis opinia. Subiecții cu stilul de atașament evitant și anxios-ambivalent percep mediul ca fiind inaccesibil și nesigur, fapt ce-i determină să relaționeze într-un mod evitant, anxios sau hipervigilent cu ceilalți. Deoarece, cele două stiluri de atașament sunt rezultatul indisponibilității sau al indiferenței îngrijitorilor, subiecții, din aceste două categorii, percep lumea ca indisponibilă, rece și amenințătoare, iar mediul școlar, circumscris acestei lumi, este unul cu profesori și colegi indisponibili pentru sprijin, acceptare. Mediul școlar este perceput ca nesuportiv, generator de frustrări și critici nefondate ceea ce determină un sentiment de securitate psihologică mai redusă sau chiar insecuritate psihologică.

Stima de sine

Datele subiecților cercetați la testul *Stima de sine* se pot urmări în figura 3 unde putem observa că:

- 23% dintre adolescenții cu stil de atașament securizant, 10% dintre adolescenții cu stil de atașament evitant și 3% dintre adolescenții cu stil de atașament anxios-ambivalent au un nivel înalt al stimei de sine. Adolescenţii cu stimă de sine înaltă se caracterizează prin asumarea responsabilităţilor şi asumarea consecinţelor acţiunilor proprii. Ei sunt mândri de realizările lor şi se respectă ca persoană. Ştiu să înveţe din greșeli și situații dificile.
- 20% dintre adolescenții cu stil de atașament securizant, 13% dintre adolescenții cu stil de atașament evitant și 11% dintre adolescenții cu stil de atașament anxios-ambivalent au un nivel mediu al stimei de sine. Adolescenţii cu stimă de sine medie se caracterizează prin independență, asumarea responsabilităţilor şi evaluarea adecvată a propriilor capacităţi, a punctelor forte şi a celor slabe. Acceptă că pot greși, dar îşi menţin respectul față de sine atunci când eșuează.

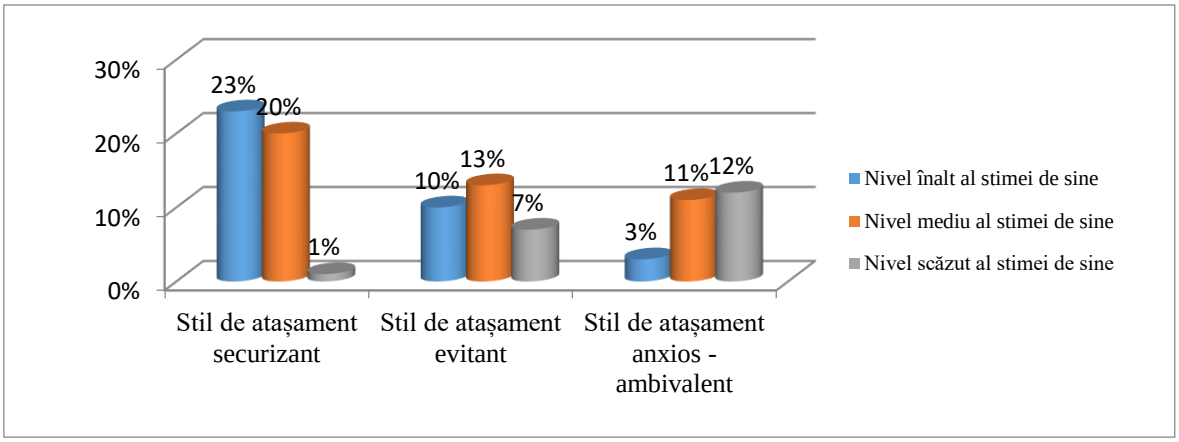


Figura nr. 3. Nivelul stimei de sine în funcție de stilul de atașament

- 1% dintre adolescenții cu stil de atașament securizant, 7% dintre adolescenții cu stil de atașament evitant și 12% dintre adolescenții cu stil de atașament anxios-ambivalent au un nivel scăzut al stimei de sine. Adolescenţii cu nivel scăzut al stimei de sine se simt lipsiți de valoare, sunt nemulţumiți de propria persoană și au tendința de a se învinovăți pentru orice insucces. Ei se concentrează doar pe propriile neajunsuri și se subapreciează, ceea ce îi împiedică să-şi stabilească obiective și să le realizeze. Adolescentul cu stimă de sine scăzută se învinovăţeşte des şi își vede doar neajunsurile.

În *concluzie:* atașamentul determină starea de securitate psihologică în fața dificultăților și vicisitudinilor vieții; Stilul de atașament cu cea mai mare pondere la subiecții adolescenți cercetați este cel securizant. Stima de sine de nivel înalt are cea mai mare pondere la adolescenții cu stil de atașament securizant. Adolescenții cu stil de atașament securizant simt cel mai înalt nivel de securitate psihologică internă ceea ce le servește ca și sursă de încredere în sine și în ceilalți, putere, reziliență și funcționalitate.

Bibliografie

1. Bonchiș, E., Trip, S., et al. *Introducere în psihologia personalității*. Oradea: Editura Universității, 2009.
2. Corneanu, M. *Stiluri de atașament și mecanisme de apărare.* Universitatea Al. I. Cuza, Iași https://www.psih.uaic.ro/anale-psih/2002/12/20/stiluri-de-atasament-si-mecanisme-de-aparare/
3. Johnson, S. *Teoria atașamentului în practică*. București: Editura Trei, 2020
4. Sanduleac, S., Losîi E., Perjan C.(et al.) *Aspecte psihosociale ale securității psihologie. Monografie*. Chișinău: Editura Pulsul Pieței, 2020
5. Wallin, D. *Ataşamentul în psihoterapie*. București: Editura Trei, 2010.
6. Baeva I.A. *Psihologhia bezopasnosti kak napravlenie psihologhiceskoi nauki i praktiki*. Naționalinîi psihologhiceskii jurnal, Nr.noiabri, 2006, s.66-68.
7. Smâk IU.A. *Sostoianie psihologhiceskoi zaşişcionosti podrostkov sklonnâh k deviantnomu povideniu*. Internet-jurnal ”Mir nauki”, 2018, Nr.4. https://mir-nauki.com/PDF/23PSMN418.pdf.

COMUNICAREA - FACTOR DETERMINANT ÎN STAREA DE BINE A PROFESORILOR ȘI ELEVILOR

Adriana CIOBANU,
conferențiar univ., doctor în psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat ,,Ion Creangă" din Chișinău, Republica Moldova

Finanțat în baza proiectului: *Mecanisme psihologice de promovare a stării de bine în sistemul educațional, codul proiectului: 040112*

Conceptul de Stare de bine - engl. well-being, se definește ca fiind starea de a fi sănătos sau fericit. În Antichitate, Aristotel folosește termenul de "fericire" pentru a desemna cel mai înalt nivel de bogăție umană, tradus din grecescul eudaemonia. Pentru Aristotel, eudaemonia este cel mai înalt bine uman, singurul bine uman care este dorit pentru sine [4, p.234]. Sensul bunăstării este multidimensional. Bunăstarea poate fi obținută printr-un echilibru între elementele cheie: fizic, emoțional, social, spiritual, intelectual, economic.

Elementul social reprezintă măsura în care simțim un sentiment de apartenență și incluziune socială. Modul în care comunicăm cu ceilalți, relațiile noastre, valorile, credințele, stilurile de viață și tradițiile sunt factori importanți ai bunăstării sociale. În domeniul educației, comunicarea joacă un rol important în realizarea stării de bine a profesorilor și elevilor. Bunăstarea psihologică rezultă din relațiile interpersonale satisfăcătoare, capacitatea de a comunica și de a experimenta emoții pozitive și satisfacerea nevoilor emoționale. Izolarea socială, tensiunea în relațiile interpersonale perturbă bunăstarea psihologică.

Vîrsta școlară îi oferă elevului mari posibilități atît în plan de dezvoltare a tuturor proceselor cognitive, cît și formarea mai multor calități personale, a comunicării interpersonale. Semnificația acestei vîrste reise și din aceea, că se pun bazele însușirii activității de învățare și de muncă, se însușesc cunoștințele generale despre lumea înconjurătoare, se formează deprinderile de a citi, a scrie și a socoti, se însușesc noțiunile morale.

Starea de bine este strâns legată de învățare și motivație. Nimeni nu poate fi bun în ceea ce face dacă nu e într-o stare bună. Contextele în care trăim pot stimula sau, dimpotrivă, deteriora starea de bine. Este un lucru valabil și pentru locul în care un copil își petrece o foarte mare parte din timp: școala. Potențialul școlar este influențat de starea de bine a elevilor. Calitatea mediului de învățare, influențează fundamental progresele şcolare ale elevilor, la fel și calitatea comunicării, a relaţiilor interpersonale pe care le au copiii între ei, la fel și cu adulţii (profesorii, părinții).

Comunicarea pedagogică este un transfer complex, multifazial şi prin mai multe canale ale informaţiilor între două entităţi (indivizi sau grupuri) ce-şi asumă simultan sau succesiv rolurile de emiţători şi receptori, semnificând conţinuturi dezirabile în contextul procesului instructiv-educativ. Comunicarea pedagogică presupune o interacţiune de tip feed-back, privind atât informaţiile explicite, cât şi cele adiacente (intenţionate sau formate în chiar cursul comunicării. În domeniul educației, comunicarea joacă un rol important în realizarea stării de bine a profesorilor și elevilor [4, p.235].

Comunicarea educațională se referă la gestionarea eficientă a mesajelor de comunicare și la facilitarea învățării în școală. În mod frecvent, o comunicare instructivă eficientă este un echilibru delicat între utilizarea strategiilor care controlează percepțiile, comportamentul și care, în cele din urmă, maximizează potențialul elevilor de a învăța și starea de bine. În domeniul educației, comunicarea joacă un rol important în realizarea stării de bine a profesorilor și elevilor. Într-o comunicare cum este cea dintre elev şi profesor comunicarea verbală, comunicarea paraverbală şi comunicarea nonverbală formează un întreg structurat, complex, convergent.

Atît comunicarea educațională, cît și cea didactică pot fi considerate ca fiind forme specializate ale fenomenului extrem de complex și dinamic al comunicării umane. Comunicarea didactică constituie baza procesului de predare- învățare a cunoștințelor în cadrul școlii și între partenerii cu status-roluri cu scopuri determinante: profesori-elevi. Dacă informația este premisa absolut necesară unui act de comunicare, ea nu este însă și suficientă. Absența înțelegerii acelei informații și a cadrului relațional, care să-i ghideze și să-i fixeze semnificația, anulează ,,starea de comunicare" [1, p.181].

Comunicarea presupune un traseu bipolar, transferul de informaţii între persoane şi este o activitate elaborată complexă, atât pe plan cognitiv, cât şi motric, iar actul de comunicare se poate realiza verbal

(prin limbaj oral), non-verbal (limbaj gestual), paraverbal sau mixt. Comunicarea presupune partea semantică (înţelegerea sensului cuvintelor, propoziţiilor, frazelor şi contextelor) şi partea practică (utilizarea funcţională a limbajului în diverse contexte sociale).

Există factori care pot perturba comunicarea [2]: - barierele de limbaj; - emoțiile; - lipsa de cunoaștere; - lipsa de interes; - zgomotul. Factorii perturbatori ai comunicării pot fi clasificați în două categorii:

A. *Factorii interni:* barierele de limbaj: deficiențe verbale, auditive; barierele semantice: vocabular sărac, conotații emoționale ale unor cuvinte; emoțiile: timiditatea; lipsa de cunoaștere; lipsa de interes. *B. Factori externi:* Canalele de comunicare; Climatul de comunicare: atmosfera, condițiile în care se desfășoară procesul comunicării; Perturbațiile fizice; Interferențele- zgomotele; Locul și momentul [2].

Comunicarea se ocupă de relaţiile verbale şi nonverbale, precum şi de modul in care individul gandeşte, simte, percepe şi inţelege (Greenspan). Studiile desfăşurate în domeniul comunicării, au pus in evidenţă legătura stransă între comunicare și competența socială, precum și coeficientul de inteligenţă şi de vârsta mentală a individului **[**3**].** Este necesară dezvoltarea comunicării deoarece aceasta presupune dreptul persoanei de a-şi satisface propriile nevoile, inserarea superioară în microgrupul sau macrogrupul social căruia aceasta aparține, ascultarea şi înţelegerea acesteia. Dobândirea independenței, ajută la structurarea eului și a identităţii aceasta asigurându-i accederea la funcţionalitate, și la o viaţă de adult independentă (Bodea Haţegan, C., 2016).

М.И.Лисина (1997) menționa că ,,personalitatea copilului se dezvoltă în diferite activități, însă comunicarea mentală este unul dintre factorii decisivi ai procesului de dezvoltare, deoarece esența personalității este ,,ansamblul" sau ,,întregul" relațiilor subiectului. Aceasta include relația sa cu alte persoane, cu lumea inconjurătoare și cu sine - la intersecția acestor trei linii de relații apar personalități specifice". O serie de cercetări efectuate de М.Лисина și echipa ei, au arătat că atitudinea copiilor față de adulți cât și față de colegii săi este bazată pe cât de mult ei satisfac nevoia lor de comunicare [6].

Profesorii sunt factorul cel mai important în crearea unei atmosfere eficiente și incluzive. În formarea relațiilor interpersonale la elevul mic rolul principal aparține profesorului. La începutul instruirii școlare la copii nu s-au format propriile atitudini și aprecieri atît față de sine, cît și față de semeni. Ei acceptă și însușesc aprecierile profesorului. Profesorul voluntar sau involuntar poate contribui la izolarea copilului în clasă prin diferite observații, condamnări. Influiența negative asupra poziției elevului o poate avea și lauda excesivă a unui copil. Copiii încep să-i considere lingușitori sau preferați și de aceea evită comunicarea cu ei [5, p.204].

Se apreciază că mediul şcolar poate îmbunătăți bunăstarea socială, emoţională şi capacitatea de învăţare când [4]: este cald, prietenos şi recompensează învăţarea; promovează în special cooperarea şi mai puţin competiţia; oferă susţinere şi facilitează comunicarea deschisă; încurajează activităţile creative; încurajează dezvoltarea de proceduri şi regulamente care interzic pedeapsa fizică şi promovează; interacţiunea non-violentă pe terenul de joacă, în clasă şi între personalul şcolii şi elevi prevenind în felul acesta pedeapsa fizică, agresivitatea, hărţuirea şi violenţa;

Cele mai importante componente pentru bunăstarea psihologică a elevilor din ciclul primar sunt: - atitudinea față de sine, elevul trebuie să aibă o stimă de sine puternică, pozitivă ca persoană capabilă, informată, care dorește să realizeze multe și are un nivel adecvat de ambiție; – atitudine față de activitățile educaționale, un elev de școală primară ar trebui să aibă o percepție pozitivă emoțional asupra școlii și a procesului de învățare în ansamblu; – o stare psiho-emoțională stabilă la școală, adică copilul să nu aibă un conflict între cerințele școlii sau ale profesorului, ale părinților și capacitățile sale reale; – comportament activ și independent al unui elev de școală primară, copilul trebuie să dea dovadă de independență în activități cognitive și sociale; – interacţionând cu profesorii, copilul îl percepe emoţional pozitiv pe profesor, stabileşte relaţii de rol adecvate cu profesorul atât în clasă, cât şi în afara acesteia;
– interacțiunea cu semenii: copilul trebuie să aibă abilitățile și abilitățile de a menține relații interpersonale eficiente cu semenii. Acest lucru se manifestă și prin capacitatea de a construi prietenii și de a rezolva conflictele în mod pașnic; - abilități mentale și tempo mental. Aceasta include capacitatea de a se concentra asupra sarcinilor de învățare și de a învăța în același ritm ca și clasa; – dezvoltarea ariilor cognitive cheie. Copilul trebuie să fie capabil să definească o sarcină de învățare și să o traducă într-un scop de învățare.

Chiar din primele zile ale aflării copilului în școală, el se include în procesul interacțiunii personale cu semenii și învățătorul. La elevii claselor întîi în perioada adaptării școlare comunicarea cu semenii, de regulă, trece pe un plan secund [5, p.203].

Într-o comunicare cum este cea dintre elev şi profesor comunicarea verbală, comunicarea paraverbală şi comunicarea nonverbală formează un întreg structurat, complex, convergent. În stocarea şi actualizarea informaţiei oamenii tind să folosească o anumită parte a sistemului lor nervos – vizuală, auditivă sau tactilă – mai mult decât celelalte. Aşa cum unii oameni sunt dreptaci, iar alţii stângaci, tot aşa unii înclină să favorizeze folosirea unuia dintre cele trei moduri.

Una dintre problemele importante pentru procesul de învățare este crearea unui sistem pentru dezvoltarea culturii de comunicare a elevilor. Reguli de comunicare interpersonală (profesor-elev, elev-elev): 1. Acordarea timpului elevului să răspundă (să aibă timp să gîndească, să raționalizeze); 2. Procesul de comunicare să fie atractiv, recomandabil să fie vorbite sau scrise evenimente și teme de interes pentru elev; 3. Încurajarea concentrării și implicării în procesul de comunicare sau de creare a comunicării, să continue conversația în mod natural, să se scrie conținutul conversației în mod intenționat; 4. Dezvoltarea abilității de exprimare în scris a elevilor, de a compune un text, având dezvoltată competența de comunicare orală; 5. Crearea situațiilor de comunicare în care are loc comunicarea între participanți – elev-profesor sau elev-elev, pentru dezvoltarea abilităților de comunicare a elevilor.

Competenţele de comunicare ale elevilor se formează prin: - activitatea didactică şi extradidactică; - activitatea de predare-învăţare a cunoştinţelor; - de formare a priceperilor şi deprinderilor; - de relaţionare în cadrul grupului şcolar; - de învăţare interactivă; - de conlucrare în procesul instructiv-educativ; de dirijare și stimulare a capacităților cognitive.

Influența comunicării asupra dezvoltării personalității unui copil are loc [6, p.44]: 1) Datorită calităților favorabile ale unui adult, combinate cu proprietățile sale ca subiect de comunicare; 2) Prin îmbogățirea de către adult a experienței copiilor; 3) Prin stabilirea directă a sarcinilor de către adulți, care să impună copilului să învețe noi cunoștințe și abilități; 4) Pe baza efectului întăririi punctelor de vedere și a evaluărilor adulților; 5) Prin posibilitatea copilului de atrage acțiuni și comportamente a adulților; 6) Datorită condițiilor favorabile pentru dezvăluirea principiilor lor creative și originale de către copii atunci când comunică între ei.

Dezvoltarea activităților cognitive la copii prin comunicare: 1. Să direcționăm activitatea cognitivă a copiilor spre a primi informații care depășesc activitatea percepută direct; 2. Să ajutăm copiii să stabilească legături și dependențe în informațiile acumulate și obținute despre lume; 3. Să contribuim la dezvoltarea în continuare a atitudinii atente a copiilor față de obiecte, formarea poziției copilului ca creator, asistent, prieten al reprezentanților lumii animalelor și plantelor; 4. Creăm condiții favorabile identific și menținerii intereselor alese de copii; 5. Deprindem copiii să acționeze independent, evităm instrucțiunile directe; 6. Nu stopăm inițiativele copiilor; 7. Nu facem pentru ei ceea ce pot face (sau pot învăța să facă) singuri; 8. Nu ne grăbim să facem judecăți de valoare; 9. Ajutăm copiii să învețe să gestioneze procesul de învățare prin: a) urmărirea legăturilor dintre obiecte, evenimente și fenomene; b) formarea abilităților de rezolvare independentă a problemelor; c) studierea, analiza, sinteza, clasificar, generalizarea informație.

Utilizarea strategiilor interactive cât mai variate îi pune pe elevi în situația: De a colabora; De a-şi forma o viziune asupra modului de argumentare a ideilor; Îi încurajează să-și expună punctul de vedere; Să ia atitudine; Creează un cadru confortabil de comunicare. Formarea competențelor de comunicare la elevi este necesară pentru: Obţinerea performanţelor de comunicare; Relaţionare; Dezvoltarea inteligenţei emoţionale prin facilitarea găsirii mijloacelor de exprimare şi de etichetare corectă a emoţiilor; Starea de bine.

Competențele de comunicare trebuie să conțină: componenta emoțională, care presupune receptivitate emoţională, empatie, sensibilitate faţă de altă persoană, compasiune şi retrăire a unor sentimente împreună cu persoana de alături, atenţie faţă de acţiunile partenerilor; componenta cognitivă, care este condiţionată de capacitatea individului de a studia personalitatea celuilalt, de a anticipa comportamentul acestuia, de a soluţiona eficient diverse probleme care apar între oameni; componenta comportamentală, care reflectă capacitatea copilului de a colabora, în egală măsură, cu adulţii şi cu

semenii, aspiraţia spre o activitate în comun, spiritul de iniţiativă, caracterul adecvat al comunicării, calităţile de organizator etc.

În strânsă legătură cu formele comunicării umane sunt stilurile de învăţare în comunicarea dintre profesor şi elev: stilul vizual, stilul auditiv, stilul kinestezic. Folosirea mai multor canale în transmiterea şi receptarea mesajului facilitează prelucrarea şi reţinerea unei mari cantităţi de informaţii şi, în acelaşi timp, sporeşte varietatea şi atractivitatea actului de comunicare, înlătură pericolul monotoniei, contribuie la crearea unei stări de bine în clasă [4, p.236].

Bibliografie

1.Cosmovici, A., Iabob, L. (coordonatori) *Psihologie şcolară*. Iaşi, Editura Polirom, 1999. 304 p. ISBN: 973-683-048-9.

2.Popa, M. *Comunicarea*. *Aspecte generale și particulare*. București, Ed. Padeila, 2006. ISBN: 973-596-326-4.

3.Popovici, Doru-Vlad *Dezvoltarea comunicării la copiii cu deficienţe mintale. Ed. ProHumanitas,* ISBN: 973-99734-1-8.

4.*Starea de bine a profesorilor și elevilor: resurse, impact și idei practice*. Coordonatori: Magda Cojocea, Irina-Elena, Petcu, Adina-Roxana, Milășan, Asociația Europeană a Profesioniștilor în Educație EDUMI www.edumi.ro București 2021 ISBN: 978-973-0-34588-9. https://www.edumi.ro/wp-content/uploads/2022/01/Starea-de-bine.pdf

5.Racu I., RACU, IU. *Psihologia dezvoltării*. Chișinău, 2007. – 257 p. ISBN 978-9975-921-26-8.

6.ЛИСИНА, М. И. *Общение, личность и психика ребенка*. Под ред. Рузской А. Г., Москва – Воронеж, 1997, 383 с. ISBN 5-89395-027-5.

ROLUL ARHETIPURILOR ÎN CONFIGURAREA INCONȘTIENTULUI COLECTIV LA C. G. JUNG

Elena CREANGĂ,

dr., conf. univ., Universitatea de Studii Europene din Moldova (USEM), Facultatea Psihologie și Asistență socială, https://orcid.org/0009-0002-0777-3711

Rezumat

Articolul respectiv analizează rolul fundamental al arhetipurilor în constituirea și manifestarea inconștientului colectiv, pornind de la teoriile jungiene fundamentale. Sunt evidențiate trăsăturile definitorii ale arhetipurilor – universalitatea, autonomia și încărcătura afectivă – precum și modurile prin care acestea influențează conținuturile simbolice accesate în vise, artă sau practici terapeutice. De asemenea, se analizează contribuția arhetipurilor la procesul de individuare, ca mișcare de echilibrare și integrare a sinelui. Studiul subliniază importanța arhetipurilor ca elemente esențiale în dinamica psihicului profund, evidențiind funcția lor organizatoare și simbolică în cadrul inconștientului colectiv, dar și impactul lor asupra construcției sensului și coerenței identitare în plan individual și cultural.

Cuvinte-cheie: inconștient colectiv, arhetipuri, individuație, imagine primordial, structuri universale ale inconștientului.

THE ROLE OF ARCHETYPES IN THE CONFIGURATION OF THE COLLECTIVE UNCONSCIOUSNESS IN C. G. JUNG

Abstract

The article analyzes the fundamental role of archetypes in the constitution and manifestation of the collective unconscious, starting from fundamental Jungian theories. The defining features of archetypes are highlighted – universality, autonomy and affective charge – as well as the ways in which they influence the symbolic contents accessed in dreams, art or therapeutic practices. The contribution of archetypes to the process of individuation, as a movement of balancing and integrating the self, is also analyzed. The study emphasizes the importance of archetypes as essential elements in the dynamics of the deep psyche, highlighting their organizing and symbolic function within the collective unconscious, but also their impact on the construction of meaning and identity coherence at the individual and cultural level.

Keywords: collective unconscious, archetypes, individuation, primordial image, universal structures of the unconscious.

Introducere

În adâncurile psihicului uman există forme fundamentale de gândire și simțire, denumite arhetipuri, care transcend cultura, timpul și experiența individuală. Acestea, potrivit teoriei psihologiei

analitice a lui Carl Gustav Jung, reprezintă structuri ale *inconștientului colectiv,* manifestându-se spontan prin mituri, vise, simboluri și expresii artistice. Deși invizibile și adesea inaccesibile conștiinței directe, arhetipurile influențează profund felul în care oamenii trăiesc, gândesc și se raportează la lume.

C.G. Jung, care a consacrat studii deosebit de întinse şi importante arhetipurilor, le-a definit în felul următor: „Arhetipurile sunt factori şi motive care aranjează elementele psihice în imagini ce ar putea fi numite arhetipale, dar într-o asemenea manieră încât nu le putem recunoaşte decât efectul produs. Ele există pre-conştient şi formează probabil dominantele structurale ale psihicului în general. Condiţii date a priori, ele reprezintă un veritabil *pattern of behaviour,* care îi dă oricărei fiinţe vii calitatea sa specifică" [4, p.91].

Cercetătoarea din România, *M. Romila,* în manualul *Sublimare și arhetip în opera de artă și fenomenul religios,* ne oferă afirmații prețioase, elucidând faptul că dacă Sigmund Freud a considerat că inconştientul există doar la nivel individual, atunci Carl Gustav Jung a definit conceptul de inconştient colectiv, care înseamnă deja o bază de date comună tuturor oamenilor, ce provine din milioanele de ani de formare a sufletului omenesc. Observaţiile lui Sigmund Freud asupra pacienţilor care sufereau de isterie au condus la identificarea unor traume din trecut, provenite dintr-un rezervor personal, individual, de amintiri, pulsiuni şi complexe - inconştientul, elemente care, odată readuse prin metodele psihanalizei la nivelul conştiinţei, atenuau simptomele vizibile ale bolii [10, p.30].

Discipol al lui Sigmund Freud, de care s-a despărţit şi pentru viziunea diferită asupra conceptului de inconştient, Cari Gustav Jung a făcut observaţii ştiinţifice asupra bolnavilor de schizofrenie de la spitalul de psihiatrie Burgholzli din Zurich, precum şi asupra propriului său inconştient, în perioada confruntării cu imaginile şi viziunile interioare - perioadă considerată de unii biografi ai maestrului psihanalizei ca fiind una tulbure şi cu efecte deosebite asupra psihicului său, dar şi cu influenţe marcante asupra operei sale ulterioare, în halucinaţiile şi delirul pacienţilor cu schizofrenie, Cari Gustav Jung a identificat anumite teme comune, predilecte, adevărate cadre mentale, care l-au condus la definirea conceptelor de arhetip şi simbol. La rândul lor, acestea au generat lărgirea conceptului de inconştient, considerat de Cari Gustav Jung ca un strat psihic subţire, de suprafaţă, format din dorinţe individuale şi pulsiuni personale refulate, care acoperă un nucleu mai profund, comun întregii specii umane, şi care constituie inconştientul colectiv.

„Fără îndoială, un strat oarecum superficial al inconştientului este personal. îl numim inconştientul personal. Acesta se sprijină însă pe un strat mai adânc, care nu provine din experienţă personală, ci este înnăscut. Stratul acesta mai adânc constituie aşa-numitul inconştient colectiv. M-am oprit la expresia colectiv, întrucât acest inconştient nu este individual, ci universal. Acelaşi la toţi oamenii, el formează baza psihică de natură suprapersonală, prezentă în fiecare" [ibidem, p.31].

Ceea ce sunt *complexele* pentru *inconştientul individual* sunt *arhetipurile* pentru *inconştientul colectiv,* susţine *C.G. Jung.* C.G. Jung, care a consacrat studii deosebit de întinse şi importante arhetipurilor, le-a definit în felul următor: „Arhetipurile sunt factori şi motive care aranjează elementele psihice în imagini ce ar putea fi numite arhetipale, dar într-o asemenea manieră încât nu le putem recunoaşte decât efectul produs. Ele există pre-conştient şi formează probabil dominantele structurale ale psihicului în general. Condiţii date a priori, ele reprezintă un veritabil *pattern of behaviour,* care îi dă oricărei fiinţe vii calitatea sa specifică" [4, p.91].

Conceptul de *inconștient colectiv,* introdus de *Carl Gustav Jung,* reprezintă o dimensiune profundă și transpersonală a psihicului uman, în care se regăsesc experiențele ancestrale și universale ale umanității. În centrul acestui sistem se află arhetipurile, forme primordiale de reprezentare care organizează percepția, trăirea și simbolizarea realității interioare și exterioare. Aceste structuri psihice universale nu sunt conținuturi în sine, ci matrici de semnificație ce generează imagini simbolice recurente în mituri, vise, religii și manifestări culturale. În cadrul psihologiei analitice, *Carl Gustav Jung* [14] a adus o contribuție fundamentală la înțelegerea profundă a psihicului uman, propunând existența a două straturi distincte ale inconștientului: inconștientul personal, alcătuit din experiențele reprimate sau uitate ale individului, și inconștientul colectiv, o dimensiune transpersonală, comună tuturor ființelor umane.

Inconștientul colectiv nu se formează în timpul vieții personale, ci este moștenit filogenetic, alcătuind o rezervă ancestrală de experiențe, imagini și forme arhetipale. *Arhetipurile,* în concepția jungiană, sunt „forme fără conținut", matrici psihice universale care modelează experiența umană și

generează imagini recurente în vise, mituri, religii, literatură sau artă, în concepția lui *C.G. Jung* [15]. Deși nu sunt conștientizate în mod direct, *arhetipurile* se manifestă prin simboluri, comportamente sau teme colective, având o funcție organizatoare și compensatorie în psihicul uman, în concepția lui *M. Stein* [18]. Ele facilitează procesele de adaptare și transformare interioară, fiind activate în mod special în perioade de criză, tranziție sau căutare de sens.

Scopul cercetării constă în analiza arhetipurilor fundamentale descrise de C.G. Jung, cu accent pe simbolistica și manifestările lor în dinamica psihologică individuală, dar și explorarea rolului constitutiv și funcțional al arhetipurilor în arhitectura inconștientului colectiv, punând accent pe modul în care acestea influențează construcția identității, evoluția psihică și procesul de individuație.

Rezultate și discuții. O dată cu introducerea conceptului de *inconştient colectiv* facem un salt spectaculos din domeniul *neurofiziologiei* în cel al *psihologiei.* Dacă inconștientul cerebral era de natură fiziologică, materială, *inconştientul colectiv* este de natură pur psihică, spirituală. C. G. Jung a avansat pentru prima dată ideea inconștientului colectiv în cartea sa *Metamorfoze şi simboluri ale libidoului* apărută în două părți, în 1911 și 1912. Dar concepţia lui G. Jung s-a structurat şi clarificat treptat, o dată cu publicarea altor lucrări, cum ar fi: *Psihologie analitică* şi *Structura psihicului.*

În Caietul de psihanaliză. Nr.4. *În lumea arhetipurilor,* C.G. Jung menționează că psihicul se compune din trei niveluri. Iată ce scrie el: „Trebuie să distingem oarecum trei niveluri psihice: 1) *conştientul;* 2) *inconştientul personal,* care constă în primul rând în acele conţinuturi care au devenit inconştiente, fie pentru că şi-au pierdut intensitatea şi au căzut astfel în uitare, fie pentru că li s-a retras conştiinţa (prin aşa-numita refulare), iar în al doilea rând din acele conţinuturi ce sunt de fapt percepţii senzoriale, care, datorită prea slabei lor intensităţi, nu au ajuns niciodată în conştient, dar au pătruns totuşi cumva în psihic; 3) *inconştientul colectiv,* care, ca o înzestrare ereditară cu posibilităţi de reprezentare, nu este individual, ci general uman, ba ţine chiar de lumea animală în general, constituind, de fapt, substratul oricărui psihism individual" [6, p.68].

Conştientul este reprezentat de Eu, format din gânduri, sentimente, percepţii, amintiri; *inconştientul personal* este alcătuit din complexe, fiecare complex fiind legat de câte un arhetip, deoarece complexele sunt, după Jung, personificări ale arhetipurilor, modalităţi în care arhetipurile se manifestă în psihicul fiecărei persoane; *inconştientul colectiv* conţine arhetipurile şi Sinele.

În figura 1 redăm, după Stevens, structura psihicului în concepţia lui Jung.

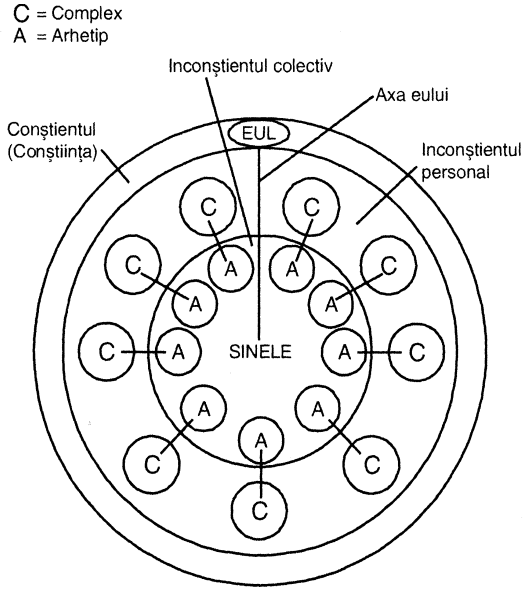


Figura 1. Structura psihicului în concepţia lui C. Jung [11, p.273]

Deşi cele de până acum au conturat cât de cât noţiunea de inconştient colectiv, este necesar ca în continuare să răspundem mai direct la trei întrebări legate de inconştientul colectiv, prezentate în tab.1.

Tabelul 1. Esența inconștientului colectiv

Inconştientul colectiv	
Ce este?	- „sfera moştenirii psihice"; „sediment al istoriei lumii"; „suflet atemporal şi general" - imensa zestre spirituală ereditară, rezultată din evoluţia omenirii, care renaşte mereu, în fiecare structură cerebrală individuală. - un strat abisal al structurii psihice, o altă lume, după cum spune Jung, o lume în oglindă care se contrapune imaginii noastre conştiente, momentane, despre lume. - o imagine eternă, spre deosebire de conştient, care apare ca un fenomen efemer deoarece produce toate adaptările şi orientările momentane.
Ce conţine?	- conţinuturile autentice ale inconştientului colectiv sunt reprezentate de ceea ce Jung a numit la început „imagini primordiale", iar mai târziu, *arhetipuri.*
Ce rol îndeplineşte?	- iniţiază, controlează şi mijloceşte trăirile şi manifestările comportamentale tipice tuturor oamenilor, indiferent de epocă istorică, localizare geografică, clasă socială, naţionalitate etc. - mijloceşte realizarea „lumii unitare" a psihicului uman şi, prin faptul că este depozitarul experienţei cumulate a strămoşilor noştri, acţionează ca un ghid şi este esenţial pentru supravieţuire.

Arhetipurile sunt „structuri psihice identice, comune tuturor", constituind „moştenirea arhaică a umanităţii". Ele nu sunt structuri pur psihice, ci structuri funcţionale duale: structuri psihice şi structuri nervoase. Iată ce scria Jung: „Conţinuturile inconştientului colectiv rezultă din funcţionarea psihică de-a lungul întregii linii ancestrale şi ca urmare ele constituie, toate laolaltă, o imagine a lumii naturale, născută la confluenţa şi din condensarea unor experienţe milenare. Aceste imagini sunt mitice, sunt şi simbolice, deoarece exprimă consonanţa subiectului care trăieşte o experienţă cu obiectul ce-i prilejuieşte experienţa".

Cercetătorul *F. Fordham,* în manualul *Introducere în psihologia lui C.G. Jung,* menționează faptul că cchiar dacă arhetipul este codificat în *inconştientul colectiv,* realizarea lui se produce de-a lungul vieţii individului, ca răspuns la evenimentele externe sau interne. Cele mai cunoscute arhetipuri sunt, după Jung, *umbra* (partea diabolică sau sadică a personalităţii, formată ca urmare a atrocităţilor săvârşite de oameni de-a lungul timpului), *anima* (imaginea colectivă a femeii în psihologia bărbaţilor), *animus* (imaginea colectivă a bărbatului în psihologia femeilor). Anima şi animus apar în concepţia lui Jung ca mijlocitori între conştient şi inconştient, iar „dacă sunt personificaţi în fantazări, vise sau viziuni, constituie o ocazie de a înţelege câte ceva din ceea ce până acum a fost inconştient" [5, p.92].

Rolul *inconştientului colectiv*, după Jung, este chiar mai mare decât al conştientului. Imaginea inconştientă (arhetipul) dispune de o energie proprie, ne spune Jung, datorită căreia el poate „exercita puternice influenţe psihice, care nu se manifestă deschis la suprafaţa lumii, dar acţionează cu atât mai puternic din interior, din întuneric, asupra noastră, fiind invizibile pentru cel care nu supune îndeajuns criticii imaginea sa momentană asupra lumii, rămânându-şi astfel, chiar sieşi, ascuns" [8, p.39].

Cel mai profund şi mai puţin accesibil nivel al personalităţii, *inconştientul colectiv* e cel mai neobişnuit şi controversat aspect al sistemului lui C. Jung; pentru critici e cel mai neobişnuit. Jung credea că aşa cum fiecare din noi acumulează toate experienţele personale în inconştientul personal, tot aşa face şi colectivitatea umană ca specie, stochează experienţele speciilor şi preumane in inconştientul colectiv. Această moştenire e transmisă fiecărei generalii. Inconştientul colectiv se manifestă în special prin intermediul „marilor visuri" - mitologie şi poveşti cu zâne. Acestea exprimă, în manieră simbolică, un patrimoniu comun şi universal. Jung numeşte „Arhetipuri" aceste producţii simbolice ale sufletului uman, aceste imagini primordiale care au existat întotdeauna şi care se repetă etern. Astfel, cercetătoarea autohtonă, *A. Calancea,* în suportul de curs *Abordarea psiho-clinică a personalităţii,* menționează că noi purtăm în noi nu numai propriile noastre experienţe, dar şi pe acelea ale strămoşilor noştri, şi deci ale întregii umanităţi. Aceste imagini seculare apar uneori în visurile noastre, care sunt atunci ceva arhaic şi impersonal [2, p.132].

R. Ammann, prin *arhetipuri* se înţeleg elemente dinamice de bază ale psihicului uman, care par pe de o parte înnăscute structural omului, iar pe de alta dobândite prin experienţă de viaţă. Ele sunt, printre altele, producătorii unor imagini simbolice de acelaşi fel sau asemănătoare, în spiritul popoarelor sau culturilor celor mai diferite. Arhetipurile în sine sunt neînsemnate şi incapabile de conştiinţă, însă efectul lor asupra psihicului omenesc se vede în multitudinea inepuizabilă a imaginilor arhetipale personale şi colective [1, p.215].

Imaginea arhetipală este imaginea personală sau colectivă care se formează sub influenţa energiei arhetipale în individ sau în colectiv. întrucât viaţa sufletească este în continuă mişcare, nici imaginile arhetipale nu sunt formate ferm o dată pentru totdeauna, ci se schimbă şi se dezvoltă odată cu schimbarea şi dezvoltarea omului. „Nu trebuie să cădem niciun moment pradă iluziei că un arhetip ar putea fi în cele din urmă explicat şi, astfel, rezolvat. Nici cea mai bună încercare de explicaţie este o transpunere mai mult sau mai puţin reuşită într-un alt limbaj figurat" [9, p.271]. *Arhetipul* trebuie considerat ca un veritabil centru de energie psihică, apt să transforme procesul psihic în imagini. El constituie acea „imagine primordială" sau originară despre care vorbeşte şi Platon. în sensul acesta, arhetipurile reprezintă în sfera aparatului psihic „materialul" din care se construiesc imaginile noastre, care exprimă în final propriile complexe sau pulsiuni fundamentale (C.G. Jung, G. Durând).

În *Tratatul de psihanaliză şi psihoterapie,* C. Enăchescu, îl citează pe *G. Durand*, ce acordă arhetipurilor o valoare majoră, esenţială, în geneza faptelor de cultură, considerându-le materialul din care se construiesc imaginile şi temele culturale. G. Durand face o importantă şi savantă analiză a arhetipurilor din perspectiva culturii. Plecând de la datele de observaţie psihologică, el admite teza lui *H. Pieron* şi *J. Piaget* conform căreia „tot trupul colaborează la construirea imaginii (arhetipale)". Din acest motiv, înţelegerea semnificaţiei arhetipurilor trebuie raportată la corpul uman, ca „reper simbolic" al organizării şi reprezentării lumii. De aici rezultă faptul că *arhetipurile* se constituie ca un rezultat al procesului de antropomorfizare a reprezentărilor lumii. Concluzia se întâlneşte cu afirmaţia lui Fr. Nietzsche, care spunea că *„noi nu putem înţelege decât un univers construit de noi înşine".* Prin urmare, universul arhetipal este „replica umană" a universului fizic extern, dar şi imaginea construită a universului uman, interior [4, p.92].

Cuvântul latin *archetypum* se traduce drept „primul modelat", iar Jung credea că arhetipurile sunt amintiri rezultate din experienţele primilor noştri strămoşi. Ele sunt tipare ale psihicului pe care le folosim inconştient pentru a ne organiza şi a ne înţelege propria experienţă. Este posibil să umplem golurile cu detalii din vieţile noastre personale, însă această substructură preexistentă în inconştient este cadrul care ne permite să dăm un sens experienţei noastre. Arhetipurile pot fi văzute drept tipare emoţionale sau comportamentale moştenite. Ele ne permit să recunoaştem un anumit set de comportamente sau de exprimări emoţionale drept un tipar unificat care are sens. Se pare că facem aceasta instinctiv, însă Jung spune că ceea ce pare a fi instinct este, de fapt, utilizarea inconştientă a arhetipurilor.

C. Jung sugerează că psihicul este alcătuit din trei componente: eul, inconştientul personal şi inconştientul colectiv. Eul reprezintă mintea conştientă sau şinele, inconştientul personal conţine amintirile personale ale individului, inclusiv cele care au fost înăbuşite. Inconştientul colectiv este partea psihicului care adăposteşte arhetipurile. Există numeroase arhetipuri şi fiecare dintre noi are în interior modelul fiecărui arhetip. De vreme ce folosim aceste forme simbolice pentru a da un sens lumii şi experienţelor noastre, ele se manifestă în toate formele umane de exprimare, cum ar fi arta, literatura şi teatrul. În figura 1. prezentăm natura arhetipurilor şi semnificaţia lor emoţională. Arhetipurile sunt de aşa natură încât le recunoaştem instantaneu şi le putem atribui o semnificaţie emoţională. Ele pot fi asociate cu multe tipare comportamentale şi emoţionale, însă există unele mai proeminente care sunt foarte uşor de recunoscut, cum ar fi înţeleptul, Zeiţa, Madona, Marea Mamă şi Eroul [3, p.65].

Arhetipurile există în mintea noastră înaintea gândurilor conştiente şi pot avea un impact destul de puternic asupra modului în care ne percepem experienţele. Tot ceea ce gândim conştient că se întâmplă, ceea ce alegem să percepem - şi ceea ce trăim ca experienţă - este guvernat de aceste idei preexistente în inconştient. Astfel, *inconştientul colectiv* şi conţinutul său afectează starea conştientă. Conform lui Jung, o mare parte a ceea ce atribuim, în general, gândirii conştiente, raţionale şi voluntare este ghidat prin activitatea inconştientului şi, în special, prin formele organizatoare ale arhetipurilor [ibidem, p.65].

Pornind de la o scurtă privire istorică asupra psihologiei în general şi asupra ideii de inconştient în special, C.G. Jung prezintă materialul faptic pe care se bazează ideile sale, defineşte conceptele fundamentale de psihic, conştient, inconştient, voinţă, arhetip ş.a., în forma lor ultimă, corelându-şi în acelaşi timp ideile cu cele din biologie şi etologie, pe de o parte şi cu cele din alchimie, teologie şi mitologie, pe de altă parte [7, p.3].

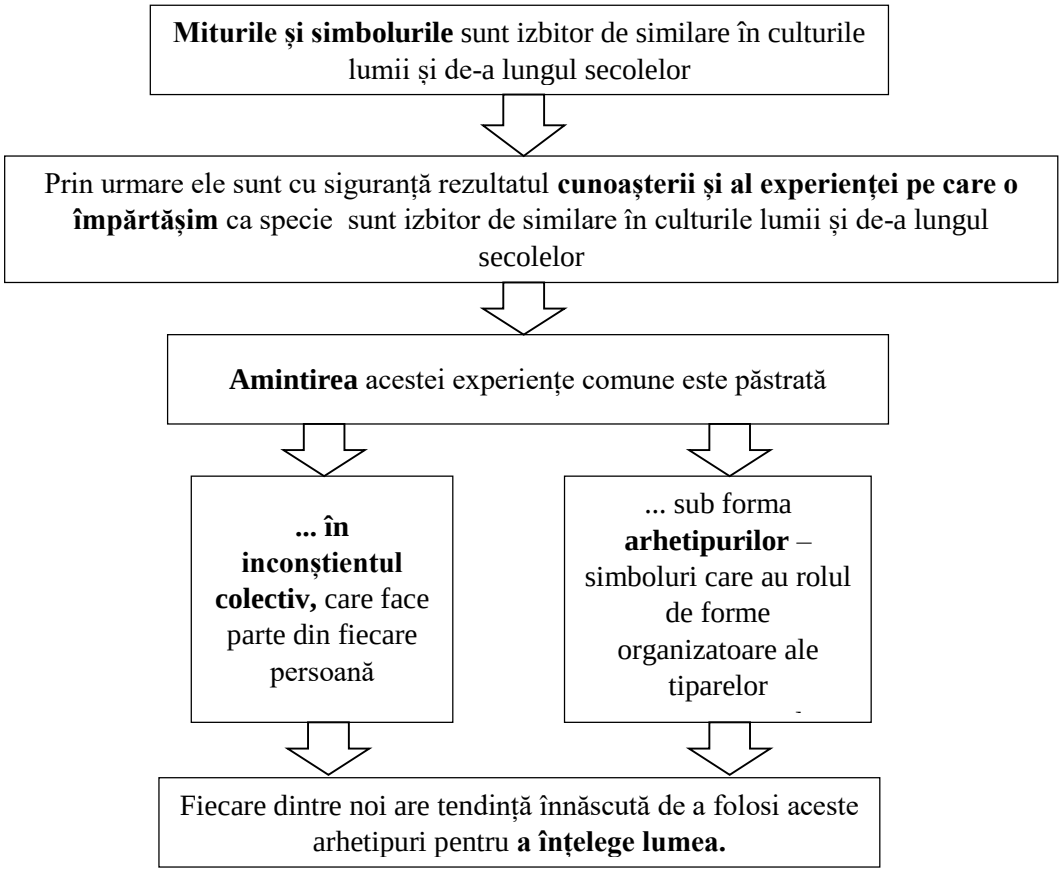


Figura 2. Natura arhetipurilor și semnificația lor emoțională [3, p.65].

Arhetipurile sunt forme tipice de comportament care, atunci când sunt conştientizate, apar ca reprezentări, aşa cum apare tot ce devine conţinut al conştientului. Arhetipurile apar numai în observaţii şi experienţe, şi anume prin faptul că ele ordonează reprezentări, lucru ce se întâmplă inconştient şi de aceea e cunoscut abia ulterior. Arhetipurile asimilează un material ilustrativ, a cărui provenienţă din lumea fenomenelor este indiscutabilă şi devin astfel vizibile şi psihice. De aceea sunt cunoscute mai întâi doar ca entităţi psihice şi înţelese ca atare, lucru la fel de îndreptăţit ca fundamentarea fenomenelor fizice nemijlocit percepute de noi în spaţiul euclidian [ibidem, p. 107].

În acest context, pentru C.G. Jung, arhetipurile sunt „imagini primordiale", desemnând următoarele aspecte: mitologeme; motivele legendelor sau ale poveştilor; modele vizibile sau vizualizabile; tipuri de conduite umane universale; idei religioase; vise, viziuni, fantezii.

C.G. Jung introduce termenul de arhetip în anul 1919, împrumutându-l din Corpus Hermeticus, de la Sf. Dionisie Areopagitul şi de la Sf. Augustin. Când defineşte arhetipul, C.G. Jung face diferenţa între următoarele aspecte: - *arhetipul în sine,* imperceptibil şi neexistând decât potenţial, fiind un factor care aparţine părţii invizibile a vieţii psihice; - *arhetipul reprezentat,* care este perceptibil şi actualizat, cel care se face „vizibil" prin efectele sale sau „imaginile arhetipale" externe. Aceste forme arhetipale se manifestă prin simboluri recurente în vise, mituri, religii și cultură, servind ca punți între conștient și inconștient. Ele funcționează atât ca mecanisme de adaptare, cât și ca ghizi ai transformării interioare, facilitând procese de integrare, autoreglare și maturizare psihologică. În special în perioade de criză

existențială sau tranziție, arhetipurile sunt activate pentru a susține reorganizarea sinelui și pentru a oferi direcție în drumul spre individuare.

Sunt mai multe clasificări ale arhetipurilor (tabelul 2). *A. Portmann* împarte arhetipurile în trei categorii, şi anume:

1. *Structuri determinate ereditar,* care au la originea lor dispoziţii formative extrem de deschise, posedând caracterul unor „configuraţii" (Gestalt) strict personale şi bine ordonate.
2. *Structuri în care dispoziţiile ereditare nu joacă decât un rol general,* dar ale căror configuraţii sunt determinate de amprente individuale.
3. *Efectele arhetipale ale unui caracter derivat* din „efectele psihologice complexe", secundare tradiţiilor moştenite ale unui grup uman.

E. Schneider clasifică, la rândul său, arhetipurile după următoarele trei caracteristici:

1. Arhetipuri universale sau colective.
2. Arhetipuri tipice, care aparţin unui singur grup.
3. Arhetipuri individuale, care aparţin strict individului.

Tabel 2. Clasificarea arhetipurilor fundamentale (după C. G. Jung)

Arhetipuri	*Descriere*	*Autori*
Umbra	Reprezintă latura reprimată, instinctuală și neacceptată a personalității. Umbra conține aspecte ale sinelui pe care individul refuză să le recunoască, dar care pot deveni surse de energie, creativitate și transformare, atunci când sunt integrate conștient	*Jung, C. G. Aion: Researches into the Phenomenology of the Self. Princeton University Press. 1951*
Anima și Animus	Anima este reprezentarea inconștientă a feminității în psihicul masculin, iar Animus este imaginea inconștientă a masculinității în psihicul feminin. Aceste arhetipuri reflectă polaritatea interioară a psihicului și au un rol important în relațiile afective și în integrarea aspectelor contrare ale sinelui	*Jung, C. G. The Development of Personality. Princeton University Press. 1954*
Sinele	Este arhetipul central al psihicului, simbol al unității, totalității și echilibrului interior. Sinele este scopul procesului de individuație, coordonând integrarea celorlalte componente ale psihicului într-un tot coerent	*Jung, C. G. Psychology and Religion: West and East. Princeton University Press. 1969*
Persona	Este masca socială, imaginea pe care o prezentăm lumii exterioare. Deși necesară pentru integrarea socială, identificarea excesivă cu Persona poate bloca dezvoltarea autentică a sinelui interior	*Jung, C. G. Two Essays on Analytical Psychology. Princeton University Press. 1953*
Eroul, Mama, Copilul divin, Înțeleptul	Sunt arhetipuri complementare, recurente în mituri și vise, care simbolizează teme esențiale precum lupta cu haosul (eroul), protecția originară (mama), renașterea și potențialul (copilul divin), sau ghidarea spirituală (înțeleptul). Acestea pot influența profunzimea trăirilor și orientarea individului în drumul său psihologic și existențial.	*Neumann, E. The Origins and History of Consciousness. Princeton University Press. 1970*

Studiul arhetipurilor subliniază ideea că, dincolo de experiența individuală, psihicul uman este conectat la o realitate simbolică colectivă, comună întregii umanități. În acest sens, arhetipurile joacă un rol esențial în construcția identității personale, dar și în structurarea culturii, spiritualității și imaginarului colectiv. *Inconştientul colectiv* este depozitarul arhetipurilor, însemnând întreaga experienţă trăită de umanitate de la începuturile sale până astăzi. Arhetipurile apar, în acest caz, ca forme prin care se manifestă instinctele colective. Inconştientul colectiv este depozitarul arhetipurilor, însemnând întreaga experienţă trăită de umanitate de la începuturile sale până astăzi. Arhetipurile apar, în acest caz, ca forme prin care se manifestă instinctele colective.

Concluzii

Teoria arhetipurilor elaborată de Carl Gustav Jung oferă un cadru conceptual fundamental pentru înțelegerea dinamicii inconștientului colectiv și a modului în care structurile simbolice universale modelează psihicul uman. Arhetipurile nu sunt simple figuri mitologice sau literare, ci forme psihice

primordiale care influențează percepția, comportamentul și dezvoltarea individului, începând din cele mai timpurii etape ale vieții. În concluzie, arhetipurile reprezintă nucleul activ al inconștientului colectiv, oferind nu doar explicații pentru manifestări simbolice repetate în istoria umanității, ci și un instrument valoros în explorarea psihologică a sinelui și în facilitarea procesului terapeutic și transformativ.

Bibliografie

1. Ammann, R. *Terapia prin jocul cu nisip: drumul creator al dezvoltării personalităţii.* Bucureşti: Trei. 2018. 221 p. ISBN 978-606-40-0394-2.
2. Calancea, A. *Abordarea psiho-clinică a personalităţii: Suport de curs.* Universitatea Liberă Internaţională din Moldova. Institutul de Studii Avansate în Psihologie. Chişinău: F.E.-P. „Tipografia Centrală". 2023. 392 p. ISBN 978-5-88554-179-4.
3. Collin, C., Benson, N., Ginsburg, J., et alții. *Mic ghid de psihologie.* București: Litera. 2001. 199 p. ISBN 978-606-33-7881-2.
4. Enăchescu, C. *Tratat de psihanaliză și psihoterapie.* Ed. a II-a. Iași: Polirom. 2003. 392 p. ISBN 973-681-441-6.
5. Fordham, F. *Introducere în psihologia lui C.G. Jung.* București: I.R.I. 1998.
6. Jung, C. G. *În lumea arhetipurilor. Caiete de psihanaliză. Nr.4.* București: Jurnalul literar. 1994. ISBN 973-95530-5-22.
7. Jung, C. G. *Puterea sufletului. Antologie. A patra parte reflecţii teoretice privind natura psihismului.* Bucureşti: Anima. 1994. 59 p. ISBN 973-9053-17-3.
8. Jung, C.G. *Psihologia analitică. Temeiuri.* Bucureşti: Anima. 1994.
9. Jung, C.G., *Opere complete. Arhetipurile şi inconştientul colectiv.* Bucureşti: Trei. 2014.
10. Romilă, M. *Sublimare și arhetip în opera de artă și fenomenul religios.* Iași: Institutul European. 2020. 293 p. ISBN: 978-606-0287-7.
11. Zlate, M. *Introducere în psihologie.* Iași: Polirom. 2015. 413 p. ISBN 973-683-412-3.
12. Jung, C. G. *Two Essays on Analytical Psychology.* Princeton University Press. 1953.
13. Jung, C. *Researches into the Phenomenology of the Self.* Princeton University Press. 1951.
14. Jung, C. G. *Psychology and Religion: West and East.* Princeton University Press. 1969.
15. Jung, C. G. *The Archetypes and the Collective Unconscious.* Princeton University Press. 1968.
16. Jung, C. G. *The Development of Personality.* Princeton University Press. 1954.
17. Neumann, E. *The Origins and History of Consciousness.* Princeton University Press. 1970.
18. Stein, M. *Jung's Map of the Soul: An Introduction.* Open Court Publishing. 1998.

VALOAREA SIMBOLICĂ A FIGURINELOR ȘI MINIATURILOR ÎN TERAPIA PRIN JOCUL CU NISIP

Elena CREANGĂ,

dr., conf. univ., Universitatea Liberă Internaţională din Moldova (ULIM), Facultatea Științe Sociale și ale Educației, https://orcid.org/0009-0002-0777-3711

Rezumat

Terapia prin jocul cu nisip (sandplay therapy), întemeiată pe principiile psihologiei analitice jungiene, valorifică spațiul tridimensional al nisipului ca mediu simbolic de exprimare a inconștientului. În acest cadru, figurinele și miniaturile capătă o funcție esențială, reprezentând vehicule simbolice prin care pacientul proiectează, externalizează și procesează conținuturi psihice profunde. Acest articol analizează rolul simbolic și terapeutic al figurinelor, evidențiind modul în care selecția, poziționarea și interacțiunea cu acestea reflectă arhetipuri, conflicte interioare și procese de transformare psihică. Sunt abordate atât dimensiunea simbolică a obiectelor miniaturale, cât și valoarea lor diagnostică și integrativă în procesul de vindecare. Studiul relevă faptul că aceste obiecte nu sunt doar jucării, ci elemente simbolice vii, care facilitează accesul la inconștientul personal și colectiv, contribuind astfel la reconstrucția sinelui și la procesul de individuare.

Cuvinte-cheie: terapia prin jocul cu nisip, figurine, miniaturi, simbol, proces terapeutic, spațiu simbolic.

THE SYMBOLIC VALUE OF FIGURINES AND MINIATURES IN SANDPLAY THERAPY

Abstract

Sandplay therapy, based on the principles of Jungian analytical psychology, capitalizes on the three-dimensional space of sand as a symbolic medium for expressing the unconscious. In this framework, figurines and miniatures acquire an essential function, representing symbolic vehicles through which the patient projects, externalizes and processes deep psychic contents. This article analyzes the symbolic

and therapeutic role of figurines, highlighting how the selection, positioning and interaction with them reflect archetypes, inner conflicts and processes of psychic transformation. Both the symbolic dimension of miniature objects and their diagnostic and integrative value in the healing process are addressed. The study reveals that these objects are not just toys, but living symbolic elements, which facilitate access to the personal and collective unconscious, thus contributing to the reconstruction of the self and the process of individuation.
Keywords: sandplay therapy, figurines, miniatures, symbol, therapeutic process, symbolic space.
Introducere

Terapia prin jocul cu nisip (SANDPLAY) reprezintă o metodă proiectivă non-verbală, înrădăcinată în psihologia analitică jungiană, care facilitează exprimarea inconștientului prin intermediul unui cadru simbolic tridimensional. Această abordare a fost inițiată de Dora M. Kalff [15], inspirată de lucrările lui Carl Gustav Jung [14], privind inconștientul colectiv și funcția simbolurilor arhetipale.

Mulţi terapeuţi jungieni utilizează *tehnica tăvii cu nisip* cu adulţi, dar şi cu copii. Sunt folosite multe *figurine, obiecte mici* şi *jucării* care se pretează unei anumite utilizări simbolice. Scena din tavă este în mare parte văzută ca o secvenţă de vis şi se fac adesea fotografii cu ceea ce se lucrează în tavă, la perioade de timp diferite, pentru a observa progresul terapiei prin intermediul fotografiilor [9, p. 218].

În viziunea jungiană, *simbolurile* reprezintă forme de exprimare ale conținuturilor psihice profunde, fiind „imagini vii" ale transformării interioare. În cadrul terapiei SANDPLAY, figurinele și miniaturile nu sunt simple obiecte, ci vehicule simbolice prin care pacientul (copilul, adolescentul, adultul, vârstnicii) proiectează teme inconștiente, arhetipuri, conflicte și dorințe reprimate [12]. Se creează astfel un spațiu intermediar – între realitate și imaginație – în care psihicul se exprimă liber, iar cutia cu nisip devine un container simbolic al lumii interioare [17]. Alegerea și plasarea figurinelor reflectă adesea dinamici inconștiente profunde, procesul fiind comparabil cu o formă de narare vizuală a unei povești interioare [11].

Valoarea terapeutică a figurinelor derivă din capacitatea lor de a activa procese simbolice, oferind pacientului ocazia de a lucra cu material inconștient într-un mod indirect, dar profund. Aceste obiecte permit accesul la „limbajul sufletului" [13], contribuind la procesul de integrare a conținuturilor psihice și la reconstrucția sinelui. Studiile recente subliniază relevanța figurinelor în intervenția psihologică, în special în cazul copiilor și adulților cu dificultăți de exprimare verbală, traume sau blocaje afective [16].

Scopul cercetării constă în analiza funcției simbolice a figurinelor și miniaturilor în cadrul terapiei prin jocul cu nisip, evidențiind rolul lor în accesarea, exprimarea și transformarea conținuturilor inconștiente.

Rezultate și discuții.

Terapia prin jocul cu nisip (SANDPLAY THERAPY), dezvoltată de Dora Kalff pe baza teoriilor lui Carl Gustav Jung, reprezintă o formă profundă de intervenție psihologică, în care spațiul simbolic al cutiei cu nisip permite exprimarea experiențelor interioare într-un mod non-verbal, creativ și profund. În centrul acestei metode se află utilizarea figurinelor și a miniaturilor, care devin instrumente expresive deosebit de valoroase în procesul terapeutic. Aceste obiecte, aparent simple, funcționează ca proiecții simbolice ale lumii interioare, facilitând exprimarea emoțiilor, conflictelor și proceselor inconștiente care nu pot fi accesate cu ușurință prin cuvânt.

Potrivit lui C. G. Jung, *simbolurile* reprezintă expresii ale conținuturilor inconștiente care transcend înțelesul rațional, acționând ca punți între conștient și inconștient. În această perspectivă, simbolurile au o funcție transformatoare, facilitând procesul de individuare și integrare a personalității.

În *Micul ghid de psihologie,* autorii *C. Collin, N. Benson, J. Ginsburg,* et alții, menționează că după Jung, *simbolurile* sunt parte a amintirilor ereditare transmise din generaţie în generaţie, modificându-şi destul de puţin însuşirile în cadrul unei culturi sau perioade temporale. Aceste amintiri moştenite ies la iveală în psihicul nostru sub forma limbajului simbolurilor pe care Jung le numeşte „arhetipuri" [3. p. 64].

În *Dicţionarul de sociologie* [10, p. 546], termenul „simbol" din limba greacă *symbolon,* înseamnă „semn de recunoaştere", ceva care social reprezintă, evocă, semnifică altceva decât este. De exemplu, în poemul *lui Edgar E. Poe* „Never more", corbul apare ca pasăre a morţii, a pierderii ireparabile. Ceasul şi semaforul simbolizează ordinea din lumea oraşelor. Există o simbolistică a

culorilor. „În sistemul actual - scria *C. Levi Strauss* -, semnul *roşu* evocă primejdia, violenţa, sângele, iar *verdele* speranţa, calmul şi desfăşurarea placidă a unui proces natural, ca acela al vegetaţiei".

Simbolul este o componentă fundamentală a oricărei culturi. Oamenii sunt singurele fiinţe care au capacitatea de a crea şi a utiliza simboluri. Într-adevăr, simbolurile au transformat strămoşii antropoizi în oameni şi i-au făcut fiinţe sociale. Alte organisme pot comunica semnificaţii prin gesturi, sunete, atingere şi emanaţii chimice, dar într-o mare măsură semnificaţiile (înţelesurile) acestor semnale sunt programate genetic. Actele noastre sociale implică o activitate simbolică (limbă, gesturi), o transformare constantă a rolurilor, respectiv a actorilor, fiecare din ei devenind într-un anumit sens „un altul generalizat". Interacţionismul simbolic a evidenţiat înrâurirea reciprocă a indivizilor prin simboluri, semnificaţii şi interpretări. Ceea ce numim *simbol* este un termen, un nume sau chiar o imagine care poate fi familiară în viața de zi cu zi, dar care posedă conotații specifice, care vin în plus față de sensul convențional și evident. Se referă la ceva vag, necunoscut sau ascuns față de noi.

C.G. Jung [5, p. 15], în manualul *Omul și simbolurile sale*, vorbește despre faptul că un *cuvânt* sau o *imagine* are o încărcătură simbolică în momentul în care exprimă mai mult decât înțelesul său evident și imediat. Are un aspect „inconștient mult mai larg, care nu este precis definit sau în întregime explicitat. Și nici nu se poate spera la definirea sau explicarea lui în totalitate. Pe măsură ce mintea explorează simbolul, ajunge la idei care se află dincolo de puterea de cuprindere a rațiunii.

În practica limbajului semnul şi simbolul nu sunt diferenţiate cu grijă. În opinia cercetătorului *D. Cojanu,* prin consens s-a stabilit că simbolul cuprinde pe lângă semnificaţia semnului care-l poartă, un sens invizibil. Şi tocmai acest sens ascuns, pe care omul îl adaugă sensului prim al obiectului semn, constituie operaţia simbolică. Pe undeva conştiinţa comună percepe simbolul ca pe o specie a semnului sau ca pe o extensie a acestuia, se vorbește în manualul *Ipostaze ale simbolului în lumea tradiţională*. Atât semnul cât şi simbolul se constituie în baza nevoii de a vizualiza abstractul, de a face prezentă o absenţă. Ambele sunt forme de mediere. Numai că semnul este o mediere convenţională şi substitutivă pentru o realitate circumstanţial absentă, în timp ce simbolul este o mediere (cel mai adesea figurativă) necesară pentru o realitate principial inaccesibilă experienţei şi discursivităţii [2, p. 25].

Cuvântul „simbol" poate suscita în mintea fiecăruia o analogie emblematică, un fragment de realitate mitică sau un semn grafic care evocă un sunet, o mărime, o operaţie sau o relaţie. De la artă şi religie până la chimie, lingvistică, logică-matematică şi matematică, „simbolul" subîntinde o realitate care este aceeaşi în virtutea unei singure însuşiri: a substituirii. În toate aceste cazuri, în opinia lui *G. Liiceanu,* un lucru, o calitate sau o relaţie nu apar în câmpul privirii în chip nemijlocit, ci doar printr-un reprezentant, printr-o entitate substitutivă [7, p. 57].

Noţiunea de simbol trebuie, strict deosebită de noţiunea de *semn. Semnul* reprezintă întotdeauna mai puțin decât conceptul conotat, în timp ce simbolul reprezintă mereu ceva în plus față de sensul imediat și evident. *Simbolurile* sunt produse spontane și naturale. Niciun geniu nu a stat vreodată cu penița sau pensula înmână, zicând: „Acum voi inventa un simbol. Nimeni nu poate lua un gând mai mult sau mai puțin rațional, la care s-a ajuns prin concluzii deliberate, logice și să îi se dea o formă „simbolică. Indiferent câte ornamente imaginare pot fi adăugate unei idei de acest tip, el va rămâne tot semn, legat fiind de gândul conștient atașat lui, deci nu va fi un simbol care indică spre ceva necunoscut încă. În vise, *simbolurile* apar în mod spontan, pentru că *visele* reprezintă ceva ce ni se întâmplă, și nu ce este inventat de noi; de aceea, ele sunt sursa principală a cunoașterii noastre despre simbolism. Trebuie să subliniez faptul că simbolurile nu apar numai în vise. Ele se exprimă în orice tip de manifestare psihică. Există gânduri și sentimente simbolice, fapte și situații simbolice. Deseori pare chiar că și obiectele inanimate cooperează cu inconștientul în organizarea unor modele simbolice [5, p. 66].

Autorul manualului *Terapia prin jocul cu nisip: drumul creator al dezvoltării personalităţii, R. Ammann* [1, p.220], menționează despre faptul că simbolul leagă lumea tangibilă, concretă de cea sufletesc-spirituală. Lucrurile din mediul nostru înconjurător, acţiunile noastre, fenomenele pe care le percepem mai au, dincolo de sensul lor evident, de scopul lor nemijlocit recognoscibil, şi un sens spiritual, care ne este mai mult sau mai puţin conştient. Simbolul uneşte întotdeauna aspectele materiale şi spirituale, conştiente şi inconştiente ale unui fenomen într-un întreg. La fel, *C.G. Jung,* în volumul 6. *Opere complete,* menționează că „simbolul presupune întotdeauna că expresia aleasă este cea mai bună denumire sau formulă pentru o stare de fapt relativ necunoscută, dar recunoscută ca existentă sau ca necesară" [6, p. 487]. În acest context, Dora M. Kalff [15], fondatoarea terapiei SANDPLAY, a preluat

principiile jungiene și a dezvoltat un cadru terapeutic care permite exprimarea simbolică liberă a lumii interioare într-un spațiu sigur și structurat. Cutia cu nisip funcționează ca un „vas al transformării", iar figurinele și miniaturile utilizate în cadrul acesteia devin obiecte de proiecție cu semnificații simbolice multiple [17].

Colecţia de miniaturi pentru SANDTRAY THERAPY trebuie să cuprindă următoarele *categorii de obiecte,* prezentate în *figura 1* și *tabelul 1.*

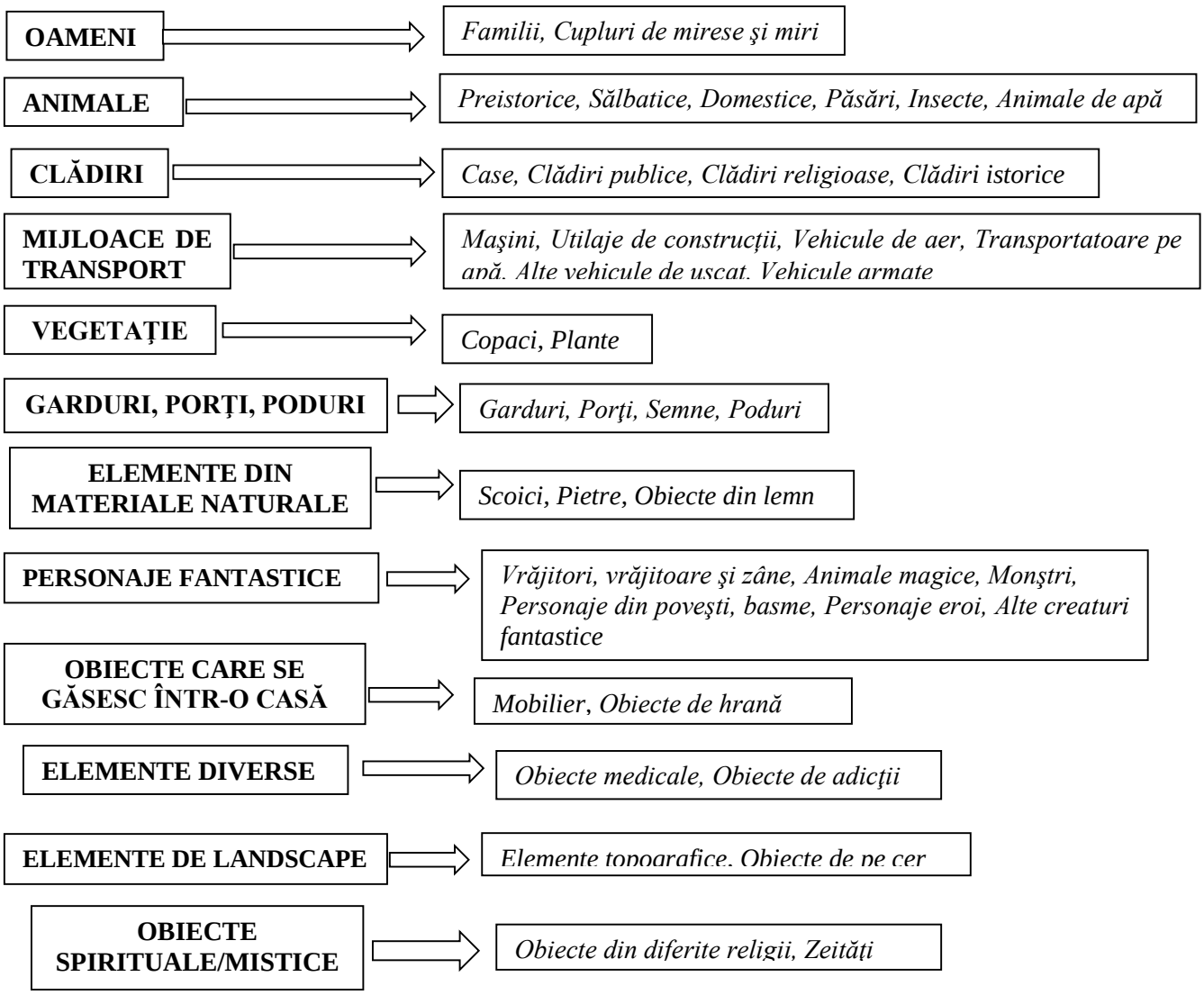


Figura 1. Colecţia de figuri şi miniaturi din cabinetul terapeutului [8, p. 54-65]

Simbolurile folosite *în lucrul cu tava cu nisip* constau într-o varietate de obiecte mici care sunt alese pentru că au proprietăţi ce le permit să asume cu uşurinţă o semnificaţie simbolică. Simbolurile pe care le folosim noi au fost adunate într-un interval mare de timp, astfel încât ele includ multe tipuri diferite de obiecte.

La fel, în manualul *Consilierea copiilor. O introducere practică,* autorii *K. Geldard, D. Geldard, R. Foo Yin,* subliniază faptul că *simbolurile* pot fi folosite pentru a reprezenta lucruri concrete - de exemplu, drumuri, case, şcoli, magazine şi anumiţi oameni. în plus, pot fi utilizate pentru a reprezenta concepte mai puţin tangibile - de exemplu, secrete, gânduri, convingeri, dorinţe şi bariere emoţionale. Astfel, *simbolurile* pot fi folosite pentru a reprezenta orice lucru concret sau intangibil ori abstract care ocupă un loc în povestea copilului. Obiectele cu semnificaţie simbolică universală - de exemplu, cele amuzante, cele care înspăimântă, cele ce inspiră simpatie, cele cu semnificaţie magică sau religioasă - sunt simboluri ideale [4, p. 267-268].

Tabelul 1. Categorii de obiecte din colecţia de miniaturi pentru SANDTRAY THERAPY [8, p. 54-65]

OAMENI	
Familii	Acestea includ adulţi, adolescenţi, copii, bebeluşi şi bătrâni, din comunităţi cât mai variate; este important să existe şi figurine care exprimă diferite stări sufleteşti şi acţiuni.
Cupluri de mirese şi miri	Aceştia pot fi perechi care formează o singură miniatură dar este necesar să existe şi figurine separate (foarte folosite în situaţii de divorţ).
ANIMALE	
Preistorice	Acestea includ dinozauri, mamuți și alte animale presupuse a fi existat în trecut
Sălbatice	Acestea pot fi orice animale existente în sălbăticie (sau la grădinile zoologice): elefanţi, girafe,
Domestice	Acestea includ animale pe care le putem întâlni pe lângă case, în curţile oamenilor, la ferme: cai, porci, câini, pisici, vaci, oi, şoareci, găini, curci, raţe, gâşte, lebede etc.
Păsări	Acestea includ diferite tipuri de păsări, de la cele domestice la cele sălbatice, din orice zonă a lumii: papagali, porumbei, ulii, pinguini, bufniţe, flamingo, păuni, struţi etc.
Insecte	Acestea includ fluturi, gâze, albine, gândaci, păianjeni etc.
Animale de apă	Acestea includ broaşte, delfini, peşti, şerpi, raci, foci, pisici de mare, caracatiţe, balene etc. Este foarte important ca în aceste categorii de animale, de toate tipurile, să existe perechi şi pui.
CLĂDIRI	
Case	Aici pot fi incluse orice fel de case, blocuri, simple, acoperite cu zăpadă, de lemn, piatră, colorate, prăbuşite, arse, neterminate etc.
Clădiri publice	Aici pot fi incluse şcoli, spitale, staţii de poliţie/pompieri, garaje, închisori, faruri etc.
Clădiri religioase	Acestea includ biserici, pagode, temple, piramide, moschee etc.
Clădiri istorice	Acestea includ castele, palate, fortăreţe, corturi, turnuri celebre, clădiri celebre etc.
MIJLOACE DE TRANSPORT	
Maşini	Acestea includ maşini mici, maşini de poliţie, maşini de pompieri, ambulanţe, maşini de gunoi, maşini de curse, autobuze, metrou etc.
Utilaje de construcţii	Include balastiere, excavatoare, camioane etc.
Vehicule de aer	Acestea includ avioane, elicoptere, nave spaţiale etc.
Transportatoare pe apă	Acestea includ bărci, vapoare, iahturi etc.
Alte vehicule de uscat	Aici pot fi incluse biciclete, motociclete, scutere, skatebord-uri, cărucioare, sănii, căruţe etc.
Vehicule armate	Acestea includ tancuri, blindate, avioane, submarine, nave de luptă etc.
VEGETAŢIE	
Copaci	Aici pot fi incluşi orice tip de arbori din toate zonele lumii: brazi, plopi, sălcii, buxuşi, palmieri, bambuşi, brazi de crăciun, pomi fructiferi etc.
Plante	Acestea pot fi flori cu frunze sau fără frunze, în buchete sau în ghivece: trandafiri, lalele, floarea soarelui, nuferi, cactuşi, plante de apă etc.
GARDURI, PORŢI, PODURI	
Garduri	Aici pot fi incluse orice tip de garduri: din lemn, sârmă, cărămidă, de diferite înălţimi şi utilizări sau ziduri.
Porţi	Acestea pot fi din diferite materiale şi de diferite tipuri.
Semne	Aici pot fi incluse atât semne care să indice direcţii, interdicţii sau alte mesaje, cât şi semne de circulaţie.
Poduri	Acestea sunt elemente foarte utilizate de către clienţi şi pot fi de diferite tipuri sau materiale: lemn, piatră, foarte frumoase sau dărăpănate etc.

ELEMENTE DIN MATERIALE NATURALE	
Scoici	Aici pot fi incluse orice tip de scoici, melci cumpărate sau găsite în natură.
Pietre	Acestea pot fi pietricele, pietre mai mici sau mai mari, de diferite texturi şi culori.
Obiecte din lemn	Aici pot fi incluse coaja de copac, crengi uscate, conuri de brad, bețe, etc. depozitate în coșuri
PERSONAJE FANTASTICE	
Vrăjitori, vrăjitoare şi zâne	Aici pot fi incluse personaje din poveşti, desene animate, filme care poartă calităţi magice.
Animale magice	Aici pot fi incluse personaje mitice (Hidra, Pasărea Pheonix, Pasărea paradisului, Pegasus, Inorogi, Gargui, Sfinx etc.), dragoni cu unul sau mai multe capete etc.
Monştri	Aici pot fi incluse personaje mitice (Centaur, Medusa, Ciclopi etc.), bestii cu două capete, fiinţe jumătate om-jumătate animal etc.
Personaje din poveşti, basme	Acestea includ prinţese, prinţi sau alte personaje precum Albă ca Zăpada, Ariei, Raspunzel, Cenuşăreasa, Elsa; pot fi incluse personajele negative precum mamele rele etc.
Personaje eroi	Aici pot fi incluse personaje din filmele Marvel precum Spiderman, Ironman, Hulk, Captain America, Superman, Groot etc.
Alte creaturi fantastice	Aici pot fi incluse fantome, schelete, pitici, uriași etc.
OBIECTE CARE SE GĂSESC ÎNTR-0 CASĂ	
Mobilier	Aici pot fi incluse obiecte de mobilier din dormitor, bucătărie, baie, sufragerie etc.
Obiecte de hrană	Acestea pot fi miniaturi care reprezintă fructe, legume, carne, pâine, alte alimente, precum şi obiecte adiacente (farfurii, căni, tacâmuri etc.).
ELEMENTE DIVERSE	
Obiecte medicale	Aici pot fi incluse miniaturi care reprezintă medicamente, seringi, bandaje, măşti medicale etc.
Obiecte de adicţii	Acestea pot fi miniaturi care reprezintă diferite tipuri de droguri (sticle de băutură, ţigări, maşinării de jocuri de noroc, cărţi de joc etc.).
ELEMENTE DE LANDSCAPE	
Elemente topografice	Aici pot fi incluse tuneluri, peşteri, munţi, lacuri, râuri, vulcani, miniaturi care reprezintă foc, apă etc.
Obiecte de pe cer	Aici pot fi incluse obiecte care reprezintă soarele, luna, stele, nori, curcubeu, planete, glob pământesc etc.
OBIECTE SPIRITUALE/MISTICE	
Obiecte din diferite religii	Aici pot fi incluse personaje biblice, preoţi, rabini, imami, cruci, scene religioase, îngeri etc.
Zeităţi	Aici pot fi incluse reprezentări ale diferitelor zeităţi din diferite religii, exemplu Buddha, Shiva, Isis etc.

Figurinele nu sunt alese întâmplător, ci reprezintă elemente simbolice încărcate de semnificații arhetipale: *eroi, animale, case, arme, elemente ale naturii, figuri mitologice sau religioase.* Ele permit pacientului să își proiecteze trăirile și conflictele interioare fără a le verbaliza, construind astfel o narațiune simbolică vizuală a propriului univers psihic. Aceste simboluri în miniatură facilitează accesul indirect la conținuturi inconștiente, contribuind la reglarea emoțională și restructurarea psihologică a pacientului [16].

În SANDPLAY, spațiul creativ este considerat sacru, iar procesul simbolic este însoțit de o funcție compensatorie și autoreglatoare a inconștientului. Miniaturile plasate în nisip creează o scenă tridimensională care reflectă dinamici psihice profunde, putând evidenția conflicte, traume, procese de vindecare și dezvoltare a sinelui. Se observă o evoluție simbolică a temelor alese, pe măsură ce procesul terapeutic avansează, ceea ce indică integrarea treptată a conținuturilor inconștiente în câmpul conștient.

Figurinele sunt expuse pe rafturi deschise, astfel încât copilul nu trebuie să creeze propriul material, aşa cum o face într-un desen. Nisipul creează o bază bună pentru figurine, ţinându-le într-un

loc. Poate fi mutat pentru a forma dealuri, locuri netede sau lacuri (tava este albastră). Figurinele pot fi îngropate în nisip şi pot fi mutate de colo-colo pentru a pune în scenă o situaţie. Nisipul se simte minunat pe degete şi mâini, creând o experienţă tactilă şi kinestezică ideală. Experienţa tăvii cu nisip nu este familiară majorităţii copiilor, dar le trezeşte interesul. În nisip, copilul îşi poate crea propria lume în miniatură. Prin acest mijloc copilul poate spune multe lucruri, fără să fie nevoit să vorbească efectiv [9, p. 219]. Prin urmare, *terapia prin jocul cu nisip* se bazează pe puterea transformatoare a simbolului, iar figurinele și miniaturile devin expresii concrete ale psihicului profund. Acestea permit crearea unui spațiu de siguranță în care pacientul se poate reconecta cu sinele autentic și poate iniția procese de schimbare profundă și de vindecare.

În cadrul acestui demers, figurinele și miniaturile acționează ca intermediari simbolici între conștient și inconștient, reflectând arhetipuri universale, imagini primordiale și teme recurente ale psihicului uman. Alegerea, amplasarea și interacțiunea cu aceste elemente în cadrul cutiei cu nisip oferă acces la un nivel profund de auto-explorare și restructurare psihică. Aceste miniaturi funcționează ca vehicule ale proiecției inconștiente, oferind pacientului un limbaj alternativ, non-verbal, de exprimare a conflictelor interioare, emoțiilor reprimate și nevoilor psihologice profunde. Alegerea și plasarea figurinelor creează o narațiune vizuală, în care simbolurile exprimă ceea ce conștientul nu poate articula în cuvinte. Procesul devine astfel o formă de vindecare simbolică, în care pacientul participă activ la reconstrucția propriei identități și la procesul de individuare, în sensul jungian al termenului.

Din perspectiva clinică, *analiza scenelor construite în nisip* oferă terapeutului indicii relevante privind dinamica psihică, temele recurente și stadiile de evoluție ale pacientului. Funcția reglatorie și integrativă a simbolului este activată prin intermediul figurinelor, care facilitează accesul la inconștientul personal și colectiv.

Concluzii

Terapia prin jocul cu nisip reprezintă un cadru terapeutic profund, în care *simbolul* capătă o funcție centrală în procesul de explorare, exprimare și transformare a conținuturilor psihice inconștiente. În acest context, figurinele și miniaturile utilizate de pacient nu sunt simple obiecte, ci elemente încărcate de semnificații simbolice și arhetipale, care reflectă teme esențiale ale vieții psihice: lupta dintre polarități, căutarea sinelui, trauma, protecția, regenerarea și integrarea.

Prin urmare, valoarea simbolică a figurinelor și miniaturilor în SANDPLAY THERAPY este esențială pentru eficiența intervenției, reprezentând un canal privilegiat de exprimare a sinelui profund. În acest sens, terapia prin jocul cu nisip se afirmă ca o metodă valoroasă, capabilă să stimuleze procese de restructurare psihică, autoreglare emoțională și dezvoltare personală prin forța simbolului viu.

Bibliografie

1. Ammannn, R. *Terapia prin jocul cu nisip: drumul creator al dezvoltării personalităţii.* Bucureşti: Trei. 2018. 221 p. ISBN 978-606-40-0394-2.
2. Ammann, R. *Healing through the Sandplay: Awakening the Creative Life.* Open Court Publishing. 1991.
3. Bradway, K., MC Coard, B. *Sandplay: Silent Workshop of the Psyche.* Temenos Press. 1997
4. Cojanu, D. *Ipostaze ale simbolului în lumea tradiţională.* Ed. a 2-a. Iaşi: Lumen. 2019. 267 p. ISBN 978-973-166-542-9.
5. Collin, C., Benson, N., Ginsburg, J., et alții. *Mic ghid de psihologie.* București: Litera. 2001. 199 p. ISBN 978-606-33-7881-2.
6. Estes, C. P. *Women Who Run With the Wolves.* Ballantine Books. 1992
7. Geldard, K., Geldard, D., Foo Yin, R. *Consilierea copiilor. O introducere practică.* Iaşi: Polirom. 2013. 446 p. ISBN 978-973-46-3637-2.
8. Jung, C. G. *Omul și simbolurile sale.* București: Trei. 2017. 473 p. ISBN: 978-606-40011-15.
9. Jung, C.G., *Opere complete.* vol. 6. București: Trei. 2016. ISBN: 978-973-7070-074.
10. Jung, C. G. *Man and His Symbols.* Dell. 1964
11. Kalff, D. M. *Sandplay: A Psychotherapeutic Approach to the Psyche.* Temenos Press. 2003.
12. Liiceanu, G. *Încercare în politropia omului şi a culturii.* Bucureşti: Cartea românească. 1981.
13. Mitchell, R. R., Friedman, H. *Sandplay: Past, Present and Future. Routledge.* 1994.
14. Negură, G. *Drumuri prin nisip: integrarea tehnicilor de sandtray therapy în procesul psihoterapeutic: ghid practic.* Muşăteşti: Tana, 2024. 153 p. ISBN 978-606-9019-70-2.
15. Oaklander, V. *Ferestre către copiii noştri: Gestalt - terapie pentru copii şi adolescenţi.* Bucureşti: Herald. 2013. 428 p. ISBN 978-973-111-386-9.
16. Zamfir, C., Lazăr, V. *Dicționar de sociologie.* București: Babel. 1993.753 p.ISBN 973-48-1011-1.
17. Weinrib, E. L. *Images of the Self: The Sandplay Therapy Process.* Temenos Press. 2004.

REPREZENTAREA SOCIALĂ A CADRELOR DIDACTICE VIZÂND STAREA DE BINE ÎN SISTEMUL EDUCAȚIONAL ȘI VIOLENȚA ELEVILOR[1]

Angela CUCER
doctor în psihologie, conferențiar cercetător, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Republica Moldova

Rezumat

În acest studiu ne propunem să elucidam teoretic și aplicativ două concepte fundamentale: „starea de bine” și „violența”. Cercetarea stabilește empiric reprezentarea socială a cadrelor didactice din școală vizând starea de bine și violența elevilor. Abordarea multidisciplinară a acestui studiu contribuie la o înțelegere mai profundă și integrată a modului de creare a stării de bine în sistemul educațional ce influențează asupra diminuării violenței la elevi; a problemelor cu care se confruntă în caz de violență ce afectează starea de bine; metodele de prevenire și combatere a violenței.
Studiul include un eșantion din 112 cadre didactice ce activează în școală. Constatările subliniază importanța promovării stării de bine în sistemul educațional.
Cuvinte cheie: starea de bine, violența, cadru didactic, elevi.

Introducere

Promovarea stării de bine în mediul școlar este o provocare pentru elevi, cadre didactice, părinți, deoarece acest concept este foarte complex și are multe fațete. Din acest considerent este necesară crearea unei culturi a *stării de bine* în școală, care implică activ toți angajații, elevii, părinții și comunitatea. Fiind un factor esențial în viața unui elev, starea de bine îl ajută să facă alegeri sănătoase în viață și să înțeleagă impactul acestor decizii asupra bunăstării sale. Vorbind despre starea de bine și violența școlară s-ar părea că parcă am vorbi despre doi poli diametral opuși, dar care se influențează reciproc.

Incapacitatea de a proteja și promova starea de bine a elevilor este asociată cu un risc crescut mai târziu în viață, într-o gamă largă de aspecte. Acestea variază de la afectarea dezvoltării cognitive, la performanțe școlare slabe, de la competențe și așteptări reduse, la productivitate și câștiguri reduse, de la rate mai mari ale șomajului la dependență crescută de asigurări sociale, la prevalența crescută a comportamentelor antisociale, violență și implicarea în criminalitate, la o mai mare probabilitate de consum de droguri și abuz de alcool, etc.[1,2]. Se consideră că mediul şcolar poate crea starea de bine a elevului, iar alături de el a cadrului didactic și părinților, când este prietenos, promovează cooperarea, relațiile interpersonale pozitive, comunicarea eficientă, deschisă, încurajează creativitatea elevilor, cadrelor didactice, comportament prosocial. Dar, totodată interzice pedeapsa fizică, bullyng-ul, interacțiunea violentă, hărțuirea, agresivitatea etc.

Este cunoscut faptul că mediul în care copiii și tinerii cresc și învață este în continuă schimbare. Din acest considerent este necesar de actualizat înțelegerea *stării de bine*, deoarece *starea de bine* a unui individ este de asemenea în continuă schimbare. Lipsa stării de bine în mediul școlar, îi poate afecta pe elevi, influențând asupra succesului acestora și asupra procesului de învățare. În cazuri mai grave poate provoca violență în mediul școlar ce se exprimă prin agresiune verbală, excludere intenţionată, intimidare, bătaie, hărţuire/abuz sexual şi port arme. Acest tip de violenţă poate fi orientat împotriva elevilor, a personalului didactic, a reprezentanţilor unei instituţii şi comunităţi. În acest context, este important ca cadrele didactice să identifice la timp cazurile de violență a elevilor , să ia în considerare sistemul de relatii la nivelul carora se manifesta, operând o distinctie între urmatoarele *forme*: - violenta între elevi;- violenta elevilor fata de profesori; - violenta profesorilor fata de elevi (comportamentul neadecvat al cadrelor didactice) [3]. Totodată cadrele didactice trebuie să înțeleagă de ce este necesar a promova starea de bine în mediul școlar și cum poate deveni aceasta o forță puternică în procesul de învățare și dezvoltare a elevilor.

Metodologia cercetării

În cadrul laboratorului de cercetări științifice „Asistență Psihologică în Educație*”,* a Universității Pedagogice de Stat „I. Creangă”, în luna septembrie-noiembrie, 2024 a fost realizat un studiu experimental. În cercetarea dată ne-a interesat viziunea cadrelor didactice asupra fenomenelor de *strare*

[1] Articolul este elaborat în cadrul subprogramului „*Mecanisme psihologice de promovare a stării de bine în sistemul educațional*”, cod 040112.

de bine și *violență* în mediul școlar. Eșantionul de cercetare a fost constituit din 112 subiecți cadre didactice din instituțiile de învățământ din țară: 46,4% din *zona* de *centru*, 42% di *zona de nord* și 11,6% din *zona de sud* a țării; 35,7% subiecți sunt din mediul rural și 64,3% subiecți din mediul urban. Vârsta subiecților era cuprinsă între 26-66 ani. Astfel 38,0 % aveau vârsta de 46-55 ani; 25.2% aveau 26 -35 ani; 20.5% aveau vârsta de 34-45 ani; 20,5% aveau vârsta de 55-65 ani. Sondajul a fost realizat prin intermediul unui chestionar,elaborat în cadrul laboratorului, ce a cuprins 50 de întrebări, în format *Google Drive,* administrat *on-line*. În articol ne vom referi doar la rezultatele obținute la unele întrebări.
Rezultate experimentale

Pentru început li sa propus cadrelor didactice să asocieze conceptul *de stare de bine* prin 3 cuvinte. Conform datelor obținute prin metoda *asociației libere*, aplicată pe lotul de subiecți au fost obținuți 336 termeni asociativi pentru expresia *starea de bin*, dintre care 120 termeni asociativi figurează în răspunsuri o singură dată. În urma excluderii sinonimelor și a luării în calcul doar a asociațiilor care au obținut o frecvență mai mare de 1%, a fost stabiliți un șir de termeni asociativi pentru conceptul *stare de bine*. Aceștia sunt: a*rmonie, satisfacție, echilibru, motivație, liniște sufletească, comfort, putere, sănătate, siguranță, climat pozitiv,cumsecădenie, confort, colaborare, cooperare, apreciere, relații pozitive, fericire, succes, empatie, respect, bunătate, lucru în echipă, toleranță, acceptare, respect, comunicare asertivă, bucuria de creație, dorință de a învăța, colegialitate, reciprocitate, familie, fericire, optimism, incredere in sine, fericire, pace, calitatea vieții unei persoane în termeni de sănătate, stare materială, acces la educație, siguratță, mediu incluziv, condiții optime pentru dezvoltare, virtute, comunicare, viață liniștită și fericită etc.*

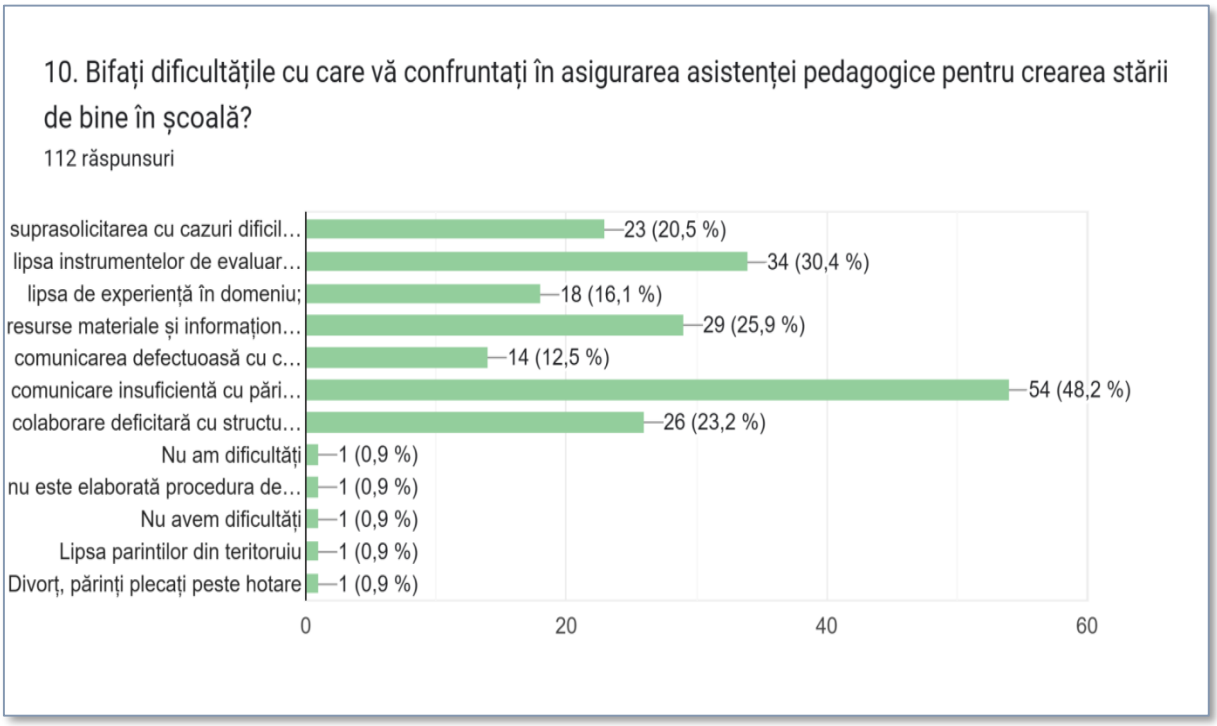


Figura 1. Dificultățile cu care se confruntă cadrele didactice pentru asigurarea stării de bine în școală.

Privind viziunea cadrelor didactice , fig.1, cu referire la dificultățile cu care se confruntă în activitatea sa pentru crearea stării de bine în școală au fost indicate următoarele: 48.2% subiecți au indicat comunicarea insuficientă cu părinții, 30.4% subiecți – lipsa instrumentelor de evaluare pedagogică standardizate și instrumentelor de intervenție specializată în situații de risc; 25,9% subiecți – resurse materiale și informaționale insuficiente pentru a interveni profesionist în situații de criză; 23.2% subiecți – colaborare deficitară cu structurile de protecție a copilului, lipsa abordării intersectoriale, 20.5% subiecți au indicat suprasolicitarea cu cazuri dificile, părinți plecați peste hotare, 16,21% subiecți au indicat lipsa de experiență în domeniu.

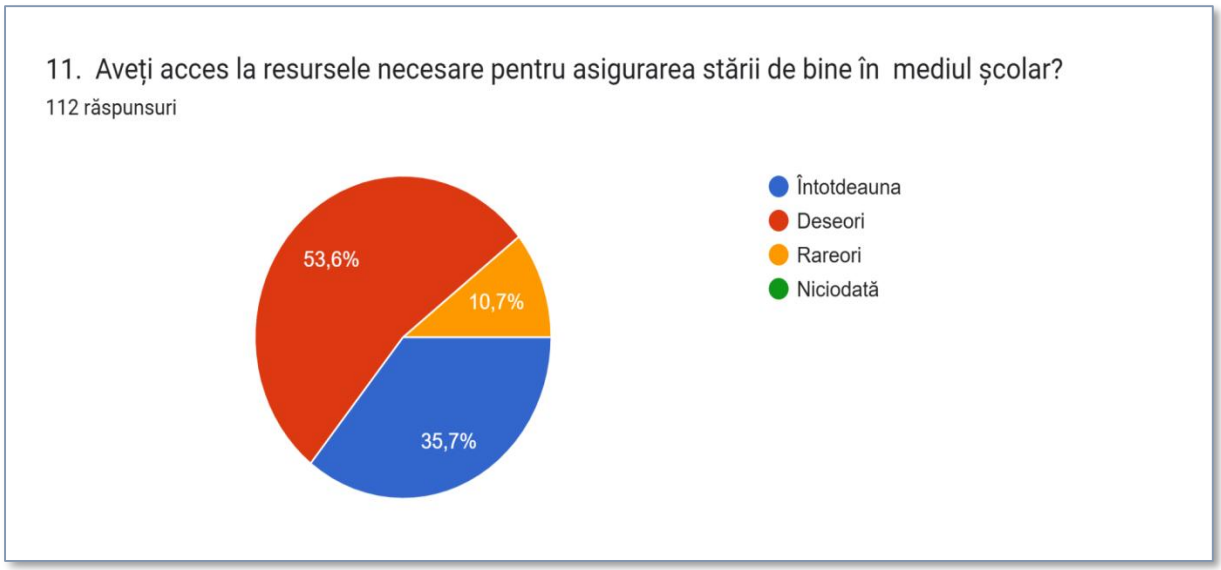


Figura 2 Viziunile cadrelor didactice privind resursele necesare pentru asigurarea stării de bine.

Prin următoarea întrebare am intenționat să identificăm dacă ei au *acces la resursele necesare pentru asigurarea stării de bine în mediul școlar.* Sondajul respectiv a scos în evidență faptul că: 53,6% subiecți au acces doar deseori; 35.7% subiecți au acces la resursele necesare permanent; 10.7% subiecți au indicat că au acces la resursele necesare rareori. (Figura.2.)

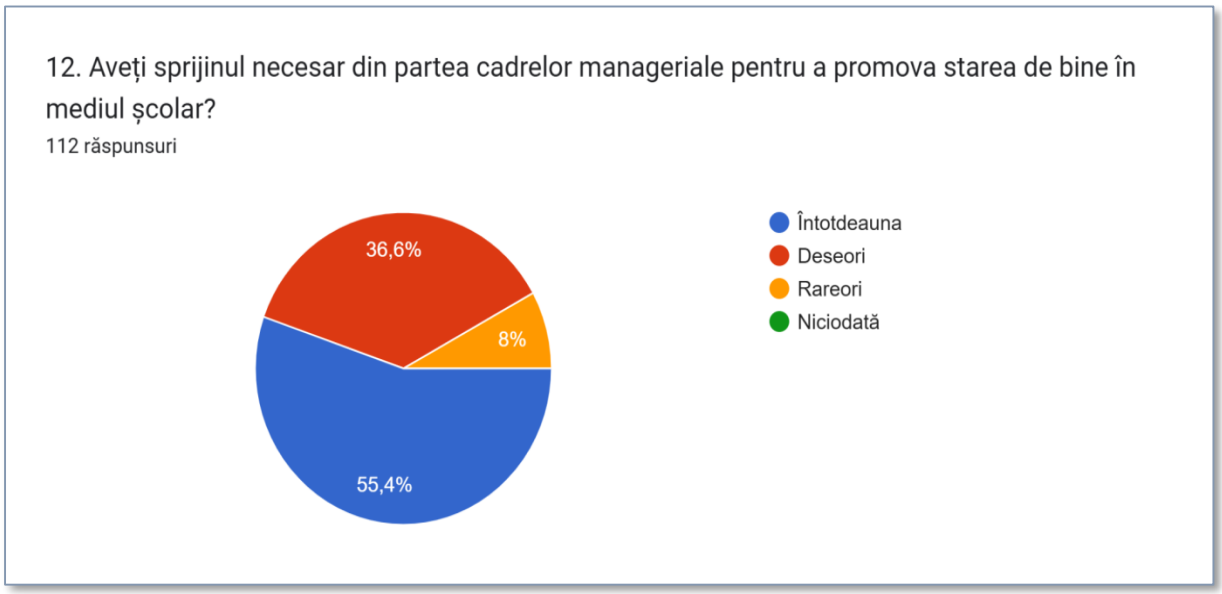


Figura 3. Viziunile cadrelor didactice cu referire la sprijinul din partea cadrelor manageriale pentru promovarea starea de bine în mediul școlar.

Analiza răspunsurilor cadrelor didactice ne-a permis să constatăm că în 55.4% cazuri ei sunt susținuți de către managerii instituției școlare în promovarea stării de bine în mediul școlar, în 36.6% cazuri cadrele didactice au constatat că deseori sunt susținuți și doar în 8.0% cazuri au indicat că sunt susținuți rareori. (Figura 3.) La întrebarea „Ar fi un obiectiv realist introducerea unor programe destinate predării elevilor privind „Starea de bine în școală" 80.4% subiecți consideră că este necesară elaborarea a astfel de programe, 11.6% subiecți nu știu iar 7.1% subiecți consideră că nu este necesar. Numai 0.9% subiecți consideră că este necesară introducerea unor programe de instruire a părinților cum să-și educe corect copii.



Figura 4. Calități ce trebuie să posede un pedagog.

Analizând figura 4 cu referire la opinia subiecților *privind calitățile necesare a unui pedagog pentru a promova starea de bine în mediul școlar* , s-a constatat că subiecții le-au ierarhizat în felul următor: 22.3% cazuri –flexibilitate; 19.6% cazuri – toleranță;17% cazuri –abilități practice, câte 14.3% cazuri – responsabilitate și motivație, 7.1% cazuri –disciplină, figura 5.

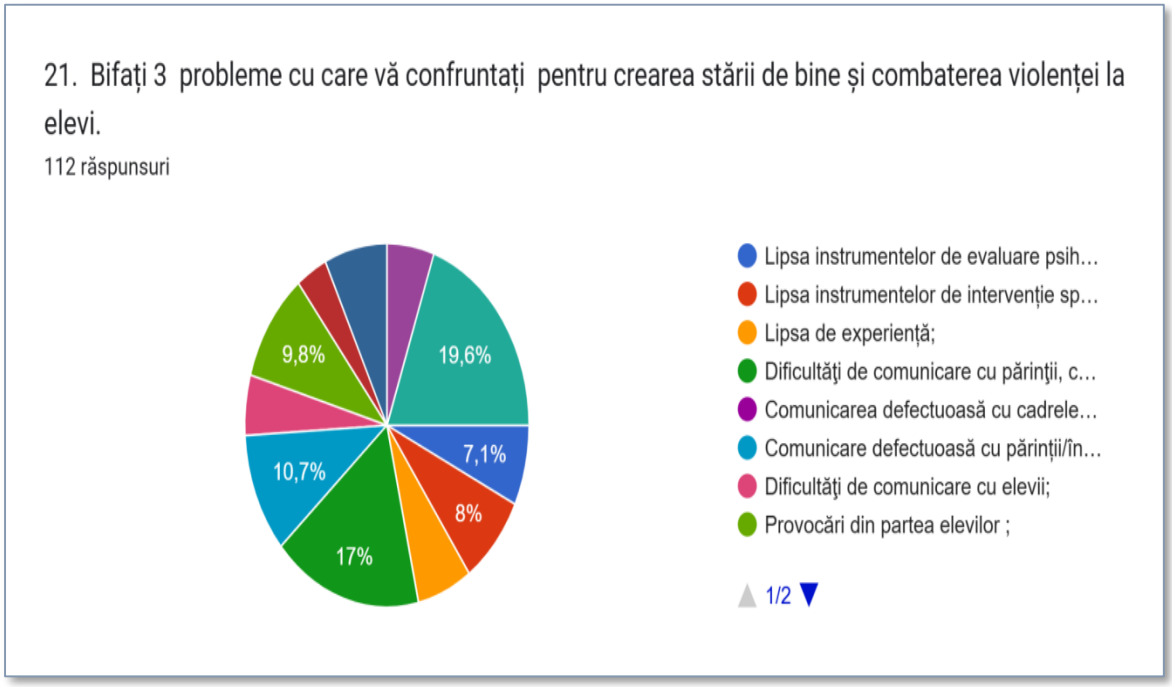


Figura 5. Problemele cu care se confruntă pedagogii în combaterea violenței la elevi.

S-a determinat că pedagogii se confruntă cu unele probleme în combaterea violenței la elevi și crearea stării de bine în mediul școlar, figura 5. Ei au evidențiat următoarele probleme: 19.6% cazuri - impunerea de sarcini inutile în afara normei didactice, 27.7% cazuri au numit dificultăți de comunicare cu părinții cu efecte asupra relației cu elevii, 9,8% cazuri - provocări din partea elevilor, 15.0% cazuri - lipsa instrumentelor pedagogice și psihologice de intervenție specializată în situațiile de violență a copiilor.

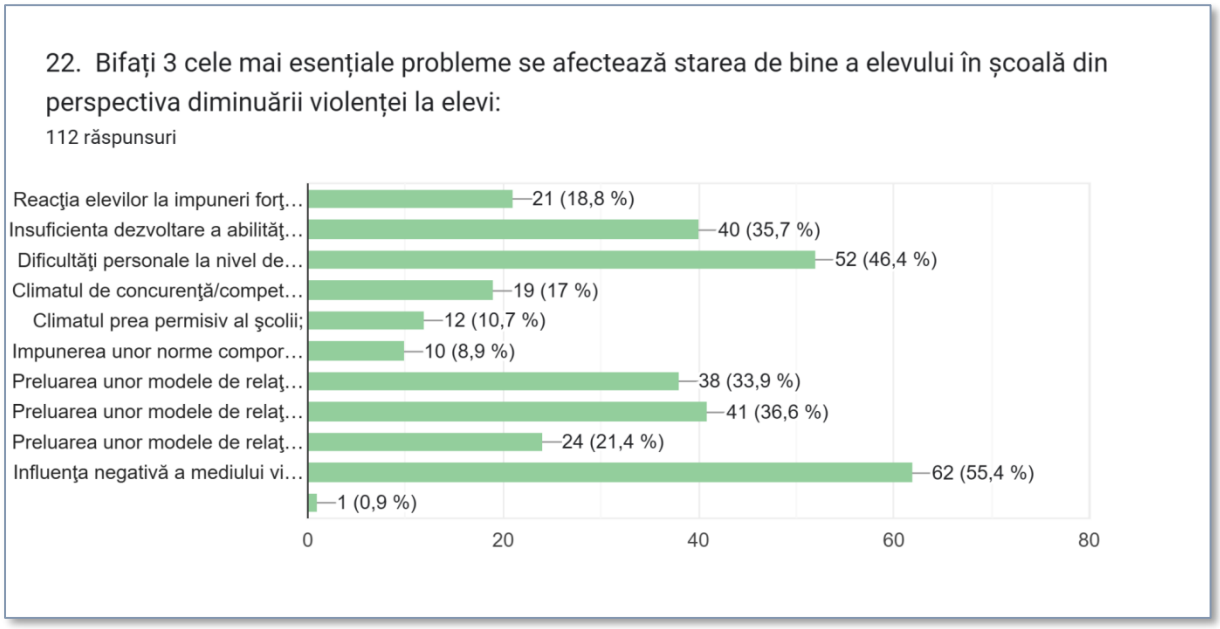


Figura 6. Probleme ce afectează starea de bine a elevilor.

Totodată subiecții investigați au remarcat că elevii de asemenea se confruntă cu unele probleme. Astfel, în opinia cadrelor didactice acestea sunt: influența negativă mediului virtual (55.4%), dificultăți de gestionare a emoțiilor negative (46.4%), preluarea unor comportamente din diferite grupuri (gașcă de cartier, grup de prieteni etc.) (36.6%), dezvoltare insuficientă a abilităților de comunicare și relaționare în grup (35.7%), preluarea unor modele de relaționare negative din familie (33.9%), preluarea unor modele de relaționare /comunicare negativă din mass media (21,4%), reacția elevilor la impunerea forțată a autorității de către alți elevi (18.8%), climatul de concurență/competiție existent în școală/clasă (17.0%), climatul permisiv al școlii (10.7%), impunerea unor norme comportamentale de către școală ne asumate de către elevi (8.9%), figura 6.

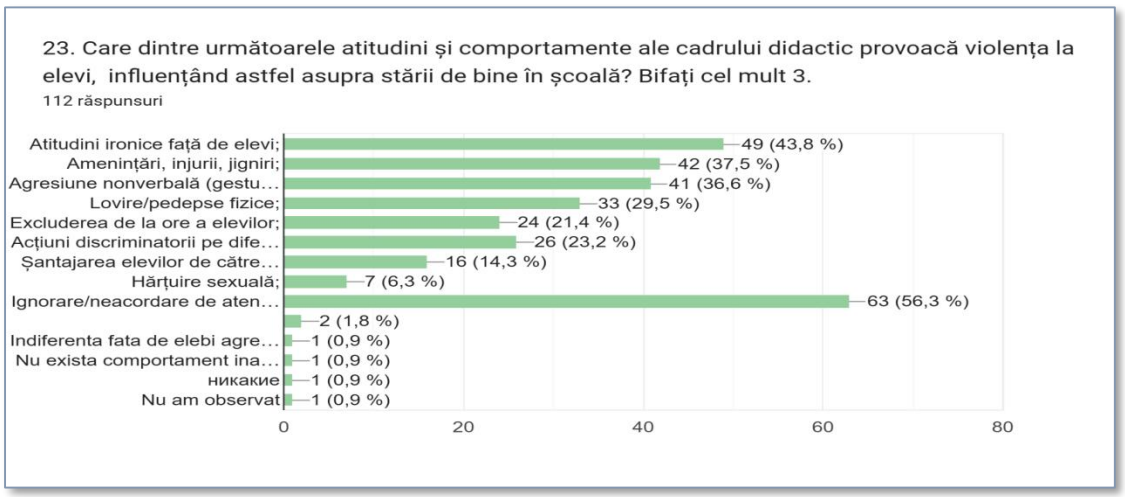


Figura 7. Atitudini și comportamente ale cadrului didactic ce provoacă violență la elevi.

Totodată, cadrele didactice au scos în evidență că unele atitudini sau comportamente ale profesorilor pot să provoace violența la elevi, influențând astfel asupra stării de bine în mediul școlar. Astfel ei au indicat următoarele atitudini și comportamente ale cadrului didactic, figura 7: ignorarea, neacordarea de atenție, indiferență față de nevoile elevilor (56.3%), atitudini ironice față de elevi (48,8%), amenințări, injurii, jigniri (37.5%), agresiune nonverbală (gesturi, priviri amenințătoare)

(36.6%), pedepse fizice (29.5%), acțiuni discriminatorii pe diferite criterii, etnie, religie, dizabilitate (23.2%), excluderea de la ore a elevilor (21.4%), șantajul elevilor de către profesori (14.3%), hărțuire sexuală (6.3%), Doar 0.21% consideră că nu există comportament inadecvat al cadrului didactic, alții afirmă că n-au observat așa ceva, figura 7.

Privind implicarea cadrelor didactice în activități de prevenire și combatere a violenței în mediul școlar în anul școlar 2022-2023, s-a constatat că 47.3% subiecți au organizat/participat la acțiuni cu elevii pe tema violenței desfășurate în orele de curs (dirigenție, educație civică, dezvoltare personală, etc.), 21.4% subiecți au organizat activități cu părinții la tema prevenirii violenței școlare, 19.6% subiecți au participat la activități extrașcolare care vizează reducerea violenței școlare (proiecte, emisiuni radio etc.) și doar 11.6% dintre subiecții investigați n-au organizat și n-au participat la acțiuni organizate la această temă. (Figura 8).



Figura 8. Implicarea pedagogilor în activități de prevenire și combatere a violenței.

În concluzie, subliniem că rezultatele obținute indică importanța promovării stării de bine în mediul școlar, a rolului esențial pe care îl are cadrul didactic în acest proces. Deoarece sprijinirea dezvoltării elevilor și conștientizarea cadrelor didactice poate avea un impact semnificativ asupra elevilor pentru crearea stării de bine. De asemenea aceste rezultate evidențiază necesitatea unor cercetări suplimentare pentru a înțelege mai bine impactul stării de bine asupra mediului școlar și pentru a dezvolta strategii de îmbunătățire a acestuia.

Bibliografie

1. Duncan, G., K. Telle, K. Ziol-Guest and A. Kalil (2009*).* '*Long-run Impacts of Early Childhood Poverty: Comparative evidence from Norwegian registry data and the* U.S', PSID,(March 12-13 2009) paper prepared for the conference 'The Long-run Impact of Early Life Events'. Michigan: National Poverty Center, University of Michigan.
2. Johnson, R. and R. Schoeni (2007). 'The Influence of Early-Life Events on Human Capital, Health Status, and Labor Market Outcomes over the Life Course'**,** *Working Paper Series.* Berkeley, CA: Institute for Research on Labor and Employment, UC Berkeley.
3. Violența în școală. (2006). Institutul de Științe ale Educației. UNICEF. Editura ALPHA MDN. București.

INTERVENȚII PSIHOSOCIALE PENTRU DIMINUAREA STRESULUI ȘI ASIGURAREA SECURITĂȚII PSIHOLOGICE LA COPIII REFUGIAȚI

Maria DIȚĂ,
dr., conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de stat ”Ion Creangă”, Municipiul Chișinău
Articolul va fi publicat în cadrul subprogramului ”Strategii de asigurare a securității psihologice în sistemul educațional”

Rezumat

Intervențiile psihosociale destinate copiilor refugiați pun un accent special pe strategiile de diminuare a stresului și asigurarea securității psihologice în contexte de migrație. Copiii refugiați, adesea afectați de traume severe din cauza conflictelor armate, a pierderii familiei și a condițiilor de viață precare, pot experimenta tulburări emoționale și mentale considerabile. Aceste traume influențează profund dezvoltarea lor psihologică, iar intervențiile psihosociale devin esențiale pentru reducerea impactului acestora. Intervențiile adresate copiilor refugiați vizează, în principal, diminuarea stresului post-traumatic, promovarea unui climat de siguranță emoțională și ajutarea acestora în procesul de integrare socială în noile medii.

În acest context, asistentul social joacă un rol fundamental în implementarea și coordonarea acestor intervenții. Atribuțiile asistentului social includ evaluarea nevoilor psihosociale ale copiilor refugiați, crearea unui plan individualizat de intervenție, monitorizarea progresului și oferirea de suport continuu. Asistentul social este responsabil pentru facilitarea accesului copiilor la servicii de sănătate mentală, consiliere și educație, iar prin stabilirea unor relații de încredere cu copiii și familiile acestora, ajută la reducerea sentimentului de izolare și frustrare. Acesta trebuie trebuie să colaboreze cu echipe multidisciplinare, incluzând psihologi, medici și profesori, pentru a asigura o abordare holistică a nevoilor copiilor.

Cuvinte cheie: intervenții psihosociale, copii refugiați, diminuarea stresului, securitate psihologică, stres post-traumatic, asistent social, suport psihologic, abilități de coping, integrare social, consiliere, mediere, educație, suport familial, colaborare multidisciplinară.

PSYCHOSOCIAL INTERVENTIONS TO REDUCE STRESS AND ENSURING PSYCHOLOGICAL SECURITY IN REFUGEE CHILDREN

Abstract

Psychosocial interventions for refugee children place particular emphasis on strategies to reduce stress and ensure psychological security in migration contexts. Refugee children, often affected by severe trauma due to armed conflict, loss of family and precarious living conditions, may experience considerable emotional and mental disorders. These traumas profoundly influence their psychological development, and psychosocial interventions become essential to reduce their impact. Interventions for refugee children mainly aim to reduce post-traumatic stress, promote a climate of emotional safety and help them in the process of social integration in new environments.

In this context, the social worker plays a fundamental role in implementing and coordinating these interventions. The social worker's duties include assessing the psychosocial needs of refugee children, creating an individualized intervention plan, monitoring progress and providing ongoing support. The social worker is responsible for facilitating children's access to mental health services, counseling and education, and by establishing trusting relationships with children and their families, helps reduce feelings of isolation and frustration. He or she must collaborate with multidisciplinary teams, including psychologists, doctors and teachers, to ensure a holistic approach to the children's needs.

Keywords: psychosocial interventions, refugee children, stress reduction, psychological security, post-traumatic stress, social worker, psychological support, coping skills, social integration, counseling, mediation, education, family support, multidisciplinary collaboration

Conflictele armate și crizele umanitare recente au determinat migrații forțate, expunând copiii refugiați la numeroase riscuri psihologice și sociale. În Republica Moldova, de la începutul conflictului din Ucraina, aproape 800.000 de persoane s-au refugiat, dintre care aproximativ 116.000 au rămas în țară, aproape jumătate fiind copii. Acești copii se confruntă cu provocări semnificative legate de adaptare și integrarea social în țara-gazdă, într-un mediu nou și necunoscut.

Experiențele traumatice, precum separarea de familie, expunerea la violență și incertitudinea privind viitorul, pot avea efecte profunde asupra dezvoltării copiilor refugiați. Studiile indică o

prevalență crescută a tulburărilor de stres post-traumatic (PTSD), anxietate și depresie în rândul acestora. De asemenea, dificultățile de integrare socială și educațională sunt frecvente, fiind influențate de bariere lingvistice și culturale.[9] Cu toate că comunitatea moldovenească a fost destul de primitoare, copiii refugiați au resimțit oarecum *sentimentul de izolare* într-un mediu nou. Acest lucru s-a întâmplat deoarece ei, împreună cu cineva fin familie(de cele mai dese ori mama sau o altă rudă) au lăsat în urmă prietenii, rudele, școala și se află acum într-o țară străină, unde totul – de la limba vorbită pe stradă până la obiceiurile zilnice – este cu totul diferit.

Integrarea socială a refugiaților în țara de destinație reprezintă un proces complex si care necesită de la specialiștii implicați o serie de abilități și competențe în lucrul cu categoriile vulnerabile de beneficiari, precum sunt refugiații, așa ca: empatie, toleranță, responsabilitate, abilități de comunicare asertivă, cunoștințe din jurisprudență și psihologie, răbdare și curaj. Ca și în celelate cazuri, asistentul sociale este figura de bază din pocesul de intervenție în lucrul cu refugiații, El este cel care trebuie să asiste refugiații și familiile acestora, oferindu-le suport și asistență conform legislației naționale și internaționale, dar și conform procedurii managementului de caz. [1]

Integrarea psiho-socială nu are loc automat; fără sprijin adecvat, există riscul ca acești copii să se asocieze doar între ei (comunități de refugiați) și să interacționeze mai puțin cu copiii din țara -gazdă. Barierele lingvistice contribuie și ele la instalarea timidității și izolării sociale dar și retragerii sociale: un copil care nu poate comunica ușor cu colegii de clasă va avea dificultăți în a-și face prieteni. Totuși, psihologii susțin că *majoritatea copiilor ucraineni s-au adaptat treptat* la viața din Moldova, mai ales cei de vârstă mică, care învață limba mai repede și își reiau jocul și copilăria în ciuda dificultăților .

Adolescenții pot avea însă o adaptare mai dificilă, simțindu-se între două lumi și având conștiința acută a dramei prin care trec familiile lor. Pentru a preveni segregarea, se recomandă a fi inițiate activități comune (sport, artă, tabere mixte) între copiii din țara-gazdă și cei refugiați – dar oricum este nevoie de timp ca relațiile să se sudeze. *Trauma psihologică* este o altă realitate: mulți copii refugiați au trecut prin experiențe marcante (au auzit bombardamente, și-au văzut casele distruse, și-au părăsit tații pe front). Aceștia pot suferi de anxietate, coșmaruri, depresie sau regresii comportamentale. Nu toți primesc consiliere individuală, dată fiind limitarea resurselor de sănătate mintală; psihologii disponibili în școli sau ONG-uri fac eforturi să acorde atenție cazurilor cele mai vulnerabile, dar este o provocare continuă să se asigure suport emoțional fiecărui copil afectat de război. În aceste cazuri ne confruntăm cu fenomenul *insecurității psihologice*, ce poate duce la consecințe grave de lungă durată.

Rolul asistentului social în formarea securității psihologice este unul foarte important.

De cele mai dese ori refugiații sunt incluși ca persoane cu grad sporit de vulnerabilitate din mai multe considerente: sistemul de protecţie socială este imperfect, iar serviciile de suport nu sunt suficiente pentru aceşti oameni. Refugiaţii sunt expuşi procesului de marginalizare din cel puţin două motive: aceştia nu au nici o temelie şi nu au resurse suficiente ca să poată face faţă situaţiei de ancorare într-o ţară străină (ţinând cont de faptul că au părăsit ţara nu din propria iniţiativă, dar forţaţi de împrejurări), iar sistemul de valori, cultura, limba tradiţiile sunt deseori străine pentru ei [1].

În teren, asistentul social lucrează pentru a proteja persoanele refugiate printr-o serie de activităţi, cum ar fi: *intervenţiile în situaţiile de criză, transferul taberelor de refugiaţi la depărtare de zonele de frontieră pentru a îmbunătăţi condiţiile de siguranţă, reunificarea familiilor separate, furnizarea de informaţii refugiaţilor cu privire la condiţiile din ţara lor de origine.* Refugiaţii şi solicitanţii de azil trebuie trataţi ca persoane a căror situaţie necesită compasiune şi înţelegere specială, de aceea asistentul social îi va oferi refugiatului ajutor prin *consiliere*.

Securitatea psihologică a copiilor refugiați este un element fundamental al protecției copilului, mai ales în contextul migrației forțate cauzate de anumite conflicte armate și crize umanitare. Aceasta nu se referă doar la absența pericolelor fizice, ci și la capacitatea copilului de a trăi într-un mediu stabil, previzibil, unde are acces la sprijin emoțional, social și educațional. În Republica Moldova, unde mii de copii refugiați din Ucraina au fost primiți și integrați în diverse comunități, *asigurarea securității psihologice este un obiectiv major al politicilor sociale și al intervențiilor umanitare.*

Securitatea psihologică a copiilor refugiați presupune un ansamblu de măsuri în scopul *dezvoltării stabilității emoționale, protecției împotriva stresului* și *oferirii sprijinului profesionist* pentru adaptare într-un mediu nou. Toate aceste măsuri pot fi realizate prin intermediul activitățile de consiliere psihologică, grup de suport, sesiuni de terapie prin artă, dans sau muzică, activități extracurriculare,

mentorat, spații sigure pentru copii, intervenție precoce în situații de abuz și neglijare, suport material, etc. *Asistenții sociali,* în cadrul echipei multidisciplinare, alături de pedagogi și psihologi,au un rol esențial în realizarea și derularea acestor măsuri, contribuind la dezvoltarea acelui cadru de siguranță psihologică atât de necesar pentru copiii refugiați și pentru a le forma o pesonalitate armonioasă.

Atât emigranţii cât şi refugiaţii la moment ce au perspectiva de a rămâne mai mult timp în Republica Moldova investesc în studierea limbii de stat şi a celor care sunt uzuale pe teritoriul ţării. Programele de suport pentru refugiaţi conţin cursuri de studiere a limbii române, ca la final să poată să se acomodeze atât la cultura majoritarilor cât şi să facă faţă provocărilor ce ţin de angajarea în câmpul muncii. Cât priveşte copiii ce provin din familii ale refugiaţilor, sunt încadraţi în procesul educaţional din instituţiile de învăţământ. Legea cu privire la Azil (art. 39) prevede că fiecare copil din familiile refugiaţilor are dreptul la educaţie. Majoritatea refugiaţilor menţionează că anume acest aspect al integrării în comunitate este cel mai puţin problematic. Copiii sunt acceptaţi în clase şi susţinuţi de către administraţie şi colegi. [1]

În Republica Moldova, înafară de cele menționate mai sus, asistenții sociali joacă un rol crucial în protecția și sprijinirea copiilor refugiați, asigurându-le *integrarea în sistemul educational,* prin ofeeirea de suport la înscrierea copiilor refugiați la școli și grădinițe, facilitarea accesului la rechizite, manuale și uniforme pentru a elimina barierele materiale. Aceștia conlucrează cu cadrele didactice pentru adaptarea programului educațional la nevoile copiilor în scopul prevenirii abandonului școlar. Asistenții sociali le asigură copiilor refugiați accesul la *servicii sociale și de sănătate, advocacy și colaborare insituțională.* Articolul 11/Legea 274/2011 asigură copiilor refugiați *Accesul la educaţie.*[4]

Având în vedere consecințele crizei umanitare generate de războiul din Ucraina, autoritățile moldovenești și organizațiile internaționale au implementat măsuri specifice pentru asigurarea bunăstării psiho-emoționale a copiilor refugiați. Cele mai de forță structuri și instituții care s-au preocupat și se preocupă de acest segment sunt: Agenția Națională Asistență Socială (ANAS) și Direcțiile Generale de Asistență Socială și Protecția Familiei (DGASPF), Agențiile ONU și organizațiile internaționale, în frunte cu UNHCR Moldova, în parteneriat cu autoritățile locale și UNICEF (Fondul ONU pentru Copii), care au condus efortul umanitar în sprijinul guvernului. Ministerului Educației și Cercetării al Republicii Moldova (2023), la începutul anului școlar 2023-2024, peste 2.500 de copii refugiați ucraineni erau înscriși în școlile și grădinițele din Republica Moldova.

Acest proces a fost sprijinit la fel, de UNICEF Moldova, care a furnizat rechizite școlare și resurse pentru profesorii implicați în educația acestor copii (Ministerul Educației și Cercetării, 2023), Ministerul Sănătății, Ministerul Afacerilor Interne (MAI), Centrul de Informare și Documentare privind Drepturile Copilului (CIDDC) Moldova și Centrul Național de Prevenire a Abuzului față de Copii (CNPAC) care desfășoară programe de sprijin emoțional, oferind servicii de consiliere pentru copiii refugiați și părinții acestora (CNPAC Moldova, 2023), Organizația La Strada Moldova, în colaborare cu autoritățile naționale, care implementează campanii de prevenire a traficului de persoane și de protecție a copiilor refugiați, oferind servicii de consiliere și intervenție rapidă în cazurile de risc (La Strada Moldova, 2023), Organizația Internațională pentru Migrație (OIM) Moldova care colaborează cu Compania Națională de Asigurări în Medicină (CNAM) în scopul facilitării accesul refugiaților la servicii de sănătate gratuite (OIM Moldova, 2023). La nivel local, Primăria Chișinău, prin Direcția Generală pentru Protecția Drepturilor Copilului, ce lansează diverse programe de sprijin comunitar pentru integrarea copiilor refugiați în viața socială a orașului (Primăria Chișinău, 2023), Centre de Plasament Temporar pentru Refugiați, Terre des Hommes Moldova (Tdh), fundație internațională axată pe ajutorarea copiilor.

UNHCR Moldova a oferit expertiză în managementul refugiaților (inclusiv instruirea personalului local în protecția refugiaților) și a încheiat parteneriate cu numeroase ONG-uri pentru implementarea programelor sale. UNHCR a finanțat direct organizații locale precum *Centrul de Caritate pentru Refugiați (CCR)* – un ONG care operează din 1999 în Moldova – pentru a furniza servicii de asistență juridică, cursuri de limba română și activități interculturale refugiaților. De asemenea, UNHCR a colaborat cu *Centrul de Drept al Avocaților* (CDA) pentru a oferi consiliere juridică gratuită refugiaților ucraineni, ajutându-i la depunerea cererilor de protecție temporară și la rezolvarea problemelor de documente (de exemplu, obținerea certificatelor de naștere pentru copiii născuți în Moldova.[10]

Un argument în plus de ce este nevoie de o intervenție profesionistă în sopul asigurării securității psihologice la copiii refugiați este datorită faptului că aceștia resimt și o mare *incertitudine* legată de

viitor. Nu cunosc cât timp vor rămâne în Moldova, dacă și când se vor întoarce acasă sau dacă vor trebui să se mute din nou (poate într-o altă țară). Această lipsă de stabilitate socială afectează starea lor emoțională și poate duce la anxietate. Părinții, la rândul lor, sunt sub presiune – mamele refugiate jonglează între a găsi un serviciu, a avea grijă de copii și a se îngrijora permanent de soțul/tații rămași în Ucraina, pe front.

Stresul și eventualele probleme de sănătate mintală ale părinților se răsfrâng asupra copiilor, care le pot prelua anxietățile. Integrarea socială este strâns legată de acest sentiment de temporar sau permanent: dacă familiile consideră că șederea lor e provizorie, e posibil să investească mai puțin în a se integra (ex: nu învață limba, nu leagă relații) și atunci copiii rămân la marginea societății locale. Dacă războiul se prelungește, această situație intermediară poate deveni problematică – copii „blocați" într-un fel de tranzit prelungit, fără a aparține complet nici sistemului din Ucraina, nici celui din Moldova.

Rolul asistenților sociali în lucrul cu copiii refugiați este fundamental pentru asigurarea protecției, sprijinului emoțional și integrării acestora în societate. În Republica Moldova, aceștia colaborează cu instituțiile guvernamentale și organizațiile internaționale pentru a crea un mediu sigur și favorabil dezvoltării copiilor refugiați. Intervențiile psihosociale sunt esențiale pentru reducerea stresului și asigurarea securității psihologice la copiii refugiați. O abordare integrată, care include terapie, suport educațional și implicarea activă a asistenților sociali, poate facilita adaptarea și integrarea acestor copii în societatea gazdă. Este necesară continuarea și extinderea programelor de support psiho-social pentru a răspunde nevoilor în schimbare ale copiilor refugiați și pentru a le asigura un mediu sigur și suportiv.

Generalizând cele expuse în articol putem conchide că intervențiile psihosociale pentru copiii refugiați trebuie să fie holistice, multidisciplinare și adaptate nevoilor individuale. Ele trebuie să includă sprijin emoțional, educațional, social și medical, pentru a asigura securitatea psihologică și integrarea armonioasă a acestor copii în comunitățile gazdă iar cele mai eficiente strategii de intervenție în lucrul cu copiii refugiați în scopul asigurării unei securități psihologice și bunăstări psiho-emoționale sunt: - crearea unui mediu sigur și stabil; - suport emoțional și consiliere psihologic; - Integrarea socială și reducerea izolării; - sprijin educațional și dezvoltare personală; - protecția împotriva abuzului și exploatării; - suport pentru familie și colaborare multidisciplinară; - promovarea accesului la servicii de sănătate mintală.

Bibliografie

1. Dița,M., Vîrlan,M. Asistența Socială a refugiaților: curs universitar/Vîrlan Maria, Dița Maria: Univ.Ped. de stat "Ion Creangă" , Chișinău, ISBN 978-9975-46-384-3, 2018
2. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0758
3. Legea nr.270 din 18.12.2008 privind azilul în RM
4. Legea nr.274 din 27.12.2011 privind integrarea străinilor în Republica Moldova https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=94718&lang=ro
5. Matei, A. Păun A.M. Asistența persoanelor refugiate. Aspecte teoretice și practice−București, 2010
6. Raport anual 2023 *Accesul la servicii de sănătate pentru refugiați,* OIM, https://moldova.iom.int/sites/g/files/tmzbdl1626/files/documents/2024-06/iom_ro_mda_needsintentions_health_annual_2023.pdf
7. Raport anual 2023, CONCORDIA Moldova. https://www.concordia.md/fileadmin/user_upload/Moldova/Rapoarte_anuale/Raport_Anual_2023.pdf
8. Raport anual privind respectarea drepturilor copilului în Republica Moldova în anul 2023. Avocatul Poporului pentru Drepturile Copilului. https://ombudsman.md/post-document/raport-anual-privind-respectarea-drepturilor-copilului-in-republica-moldova-in-anul-2023/
9. Studiu: *Integrarea persoanelor refugiate în Republica Moldova și accesul acestora la servicii esențiale*. Centrul de Politici și Reforme https://cpr.md/2024/02/15/integrarea-persoanelor-refugiate-in-republica-moldova-si-protectia-drepturilor-acestora/
10. UNHCR Moldova. *Protecția refugiaților în Republica Moldova*., 2023, unhcr.org/md

MODELUL ÎNVĂȚĂTORULUI PHRONESIS - O NOUĂ PARADIGMĂ ÎN EDUCAȚIE

Silvia GOLUBIȚCHI,
doctor în științe pedagogice, conferențiar universitar
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău
https://orcid.org/0000-0002-3650-0141

Rezumat

Pedagogia *phronesis* reprezintă o nouă entitate, valorificând procesul derulat anterior și generând noi legături, din care derivă multiple norme interne de desfășurare și de dezvoltare a înțelepciunii practice, ca element al capacității atitudinale a cadrelor didactice. Direcția respectivă ridică la un nivel mai înalt *domeniul atitudinal* și, în legătură cu aceasta, generează o viziune nouă în tratarea și explicarea *phronenis*. Prin esența sa, *pedagogia phronesis* este „așteptată" în educație, deoarece pornește de la abordarea competențelor și este o componentă de bază a realității, ca totalitate de valori postmoderne, ca o acțiune de punere în ordine și de semnificare a nenumăratelor situații ce apar în activitatea de învățare-predare-evaluare.

Concepția învățătorului phronesis reperează demersul educațional al învățătorului care adoptă o atitudine constructivă în dezvoltarea sa profesională printr-o practică cognitivă înțeleaptă. Cadrul ideatic al Concepției învățătorului phronesis reprezintă un ansamblu de idei ce vizează înțelepciunea practică (model de a acționa cu chibzuință); înțelepciunea în acțiune (luarea deciziei corecte într-o acțiune, acțiune „gânditoare"; acțiune situată; acțiune spontană); implicarea valorilor în judecată; virtute intelectuală (modul corect de a face ceva); înțelepciune empirică, relație euristică cu sine, rațiune corectă, înțelepciune dobândită. Structurarea imaginii-reper a învățătorului phronesis are un set de indicatori, ce subsumează elementele definitorii ale calității învățătorului de a avea această înțelepciune practică.

Cuvinte cheie: pedagogie pronesis, învățător phronesis, set de indicatori, înțelepciune practică.

Actualmente, în numeroase aspecte ale vieții, schimbările devin tot mai evidente, fiind susținute în principal de structuri actualizate, cărora li se atribuie semnificații noi, în funcție de diferitele contexte ale realității. Având în vedere rolul cunoașterii de a genera, a înțelege și a analiza transformările din educație, introducerea unor concepte noi, adaptate la contextul socio-cultural al postmodernismului, este impusă de necesitatea – recunoscută din punct de vedere pedagogic – de a identifica elemente sigure și necesare, cu valoarea drept reper fundamental.

Într-o perioadă în care sistemele educaționale din întreaga lume se confruntă cu provocări profunde - de la supraîncărcarea birocratică până la pierderea sensului uman al actului didactic – devine tot mai evident că este nevoie de o schimbare de paradigmă. Conform obiectivelor generale ale Strategiei de dezvoltare „Educația 2030", este necesară asigurarea sistemului educațional de toate nivelurile și formele de învățământ cu personal didactic/ științifico-didactic și managerial calificat, competent, motivat și competitiv. Aici se stipulează ca imperioasă „Îmbunătățirea formării/dezvoltării profesionale inițiale și continue și asigurarea calității programelor de formare a cadrelor didactice conform standardelor de calitate, inclusiv celor de cooperare și colaborare în educație și cercetare (Strategia de dezvoltare „Educația 2030").

Integrarea conceptului de *Pedagogie phronesis* în procesul de dezvoltare profesională a cadrelor didactice reprezintă o schimbare de paradigmă, prin care accentul se mută de la simpla acumulare de competențe tehnice la formarea unei înțelepciuni practice, reflexive și etice. În acest sens, dezvoltarea profesională nu mai este privită doar ca perfecționare metodologică, ci ca un proces de formare profesională continuă, capabil să răspundă cu echilibru și responsabilitate provocărilor complexe ale educației postmoderne.

Pedagogia phronesis se conturează ca o nouă dimensiune educațională, ce valorifică experiențele anterioare și generează conexiuni inovatoare, din care decurg numeroase norme interne privind desfășurarea procesului educațional și dezvoltarea înțelepciunii practice. Această formă de înțelepciune este considerată esențială pentru formarea unei atitudini adecvate, atât în rândul cadrelor didactice, cât și al elevilor din ciclul primar, în acord cu valorile postmoderne. Această direcție contribuie la ridicarea nivelului domeniului atitudinal și favorizează o nouă perspectivă asupra interpretării și valorificării phronesis ca valoare educațională actuală.

Prin natura sa, *Pedagogia phronesis* este firească și necesară în contextul educațional contemporan, întrucât se bazează pe dezvoltarea competențelor și reflectă realitatea complexă a valorilor postmoderne. Ea oferă un cadru organizatoric și interpretativ pentru numeroasele situații ce apar în procesul de predare-învățare-evaluare. Învățarea este, în acest sens, o expresie fundamentală a condiției umane, implicând procese cognitive precum dobândirea, prelucrarea, validarea, transmiterea și valorificarea cunoașterii, aspecte care pot fi susținute de principiile acestei pedagogii.

Strategiile care activează phronesis răspund unei nevoi intelectuale transformate într-o acțiune conștientă, orientată clar către atingerea unor scopuri educaționale generale și performante superioare. Scopul central al Pedagogiei phronesis este de a valorifica cunoașterea în contextul valorilor postmoderne, sprijinind formarea cadrelor didactice capabile să aplice această înțelepciune practică. Aceasta presupune capacitatea de a recunoaște și a utiliza valorile postmoderne în contexte educaționale variate, de a elabora reguli și principii de comportament cognitiv și atitudinal înțelept, și de a stimula reflecția practică. În esență, Pedagogia phronesis vizează reconstrucția dezvoltării profesionale a cadrelor didactice printr-o abordare științifică și conștientă, care să asigure o formare profesională continuă și eficientă în spiritul valorilor postmoderne. Obiectul său de studiu specific constă în identificarea tehnologiilor și strategiilor educaționale care *contribuie la formarea unui învățător sau profesor ancorat în valorile și practica phronesis.*

Modelul *Învățătorului phronesis* vine ca un răspuns la această criza a valorilor, propunând o viziune centrată pe înțelepciunea practică, pe caracter și pe relația autentică dintre educator și elev. El este înțelept din punct de vedere acțional și moral. Pentru o astfel de înțelepciune acumulează cunoștințe în timp și câștigă o deschidere mai mare sau mai largă spre experiență. Înțelepciunea, așadar, nu este posesia cunoașterii universale despre bine, ci este fundamentală o cunoaștere pentru a face bine ceea ce faci. Astfel de cunoștințe sunt intrinsec practice.

Cadrul ideatic al *Concepției Învățătorului phronesis* reprezintă un ansamblu de idei ce vizează înțelepciunea practică (model de a acționa cu chibzuință); înțelepciunea în acțiune (luarea deciziei corecte într-o acțiune, acțiune „gânditoare"; acțiune situată; acțiune spontană); implicarea valorilor în judecată; virtute intelectuală (modul corect de a face ceva); înțelepciune empirică, relație euristică cu sine, rațiune corectă, înțelepciune dobândită.

Învățătorul Phronesis nu se bazează exclusiv pe manuale, metode sau standarde impuse, ci își ghidează acțiunile prin valori solide, reflecție continuă și empatie autentică. El este reflexiv, capabil să-și pună întrebări despre propria practică; este etic, luând decizii responsabile în funcție de context; este adaptabil, înțelegând că fiecare elev este unic și fiecare situație necesită o abordare personalizată. Acesta cultivă relații bazate pe respect și încredere, nu pe autoritate impusă. Această nouă paradigmă în educație presupune o deplasare de accent de la predare către învățare, de la control către însoțire, de la uniformitate către diversitate. În acest model, școala nu mai este doar o instituție de formare academică, ci un spațiu viu de dezvoltare umană, în care educația este un act profund relațional și moral.

Modelul *Învățătorului Phronesis* nu ignoră realitatea complexă a educației contemporane, ci dimpotrivă, oferă o cale de a-i face față cu demnitate, claritate morală și curaj pedagogic. Este un model care propune o revenire la esența profesiei de dascăl: a forma oameni integri, liberi în gândire și solidari în acțiune. Nu reprezintă un ideal utopic, ci o necesitate stringentă într-o lume care are, din ce în ce mai mult, nevoie de sens, umanitate și înțelepciune.

În analiza succesului în profesia didactică, precum și a rolului eficienței, vocației și culturii profesionale, A. Dragu subliniază trăsăturile generale ale personalității cadrelor didactice. Acestea includ inteligența, simțul măsurii, principialitatea, bogăția sentimentelor și o atitudine conștientă față de problemele sociale. Sunt esențiale stăpânirea de sine, perseverența, modestia și abilitatea de a inspira elevii în aprecierea valorilor culturale. Printre calitățile specifice vocației de profesor se numără afectivitatea, diversitatea spectrului emoțional, sensibilitatea și intensitatea sentimentelor față de elevi, precum și receptivitatea față de provocările vieții acestora (A. Dragu,1996).

Învățătorul trebuie să fie o *persoană excepțională*, care posedă abilități extraordinare, se bazează pe intuiție și pe o creativitate susținută de reflecție și practică contemplativă. El nu doar aplică metode, ci le transformă în experiențe semnificative pentru elevi, bazându-se pe capacitatea de a înțelege profund situațiile de învățare și de a răspunde cu flexibilitate și inspirație. Cadrul didactic trebuie să posede spirit, ca o calitate inefabilă, el trebuie să creeze încredere, să fie un agent de transformare, care oferă un mod

unic de a discuta procesul de predare-învățare. Trebuie să poată să realizeze o „călătorie" spirituală care se mișcă în interior, nu în afară, nu doar ca o abstractizare conceptuală, ci și ca o experiență de activitate. Spiritualitatea practică permite învățătorului, mai întâi, accesul la sinele autentic și, în al doilea rând, să stabilească o armonie între acesta și lumea exterioară a profesiei. Spiritualitatea în relația dintre „sine" și „vocația profesională" promovează un program de schimbare atât individuală, cât și socială.

În viziunea lui D. Bodea, începutul postmodernității poate fi marcat de apariția „tehnologiilor sinelui", care le permit indivizilor să realizeze, fie singuri, fie cu sprijinul altora, o serie de operațiuni asupra propriei ființe, propriilor gânduri și comportamente. Aceste tehnologii facilitează transformarea personală în direcția atingerii unei stări de fericire, puritate, înțelepciune, perfecțiune sau imortalitate (D. Bodea, 2017, p. 38).

Evident, dezvoltarea profesională cere prezența atât a virtuții morale, cât și a *înțelepciunii practice (phronesis).* În sens aristotelic virtutea morală, adică o dispoziție de caracter, garantează scopul, în timp ce *înțelepciunea practică* se ocupă de mijloace și, în general, de considerentele prudențiale. După cum am arătat anterior, *phronesis* este calitatea pe care o posedă o persoană bună (de obicei tradusă ca înțelepciune practică), este o „stare, o capacitate rațională" sau o intuiție despre acțiunea potrivită ce trebuie efectuată, în cadrul înțelegerii mai generale despre elementele constitutive ale unei activități bune. Dimensiunea hermeneutică a lui *phronesis* este explicită în problema aplicării sau efectuării unei acțiuni. Cunoștințele dobândite în trecut sunt aplicate prezentului: fiecare acțiune educațională este aplicarea principiului general unei situații particulare (și unice) întâlnite acum.

Învățătorul urmează să-și creeze o *viziune particulară* asupra activității sale profesionale. În conformitate cu viziunea lui D.-A. Schon (D.-A. Schon, 1992), profesionistul este asociat cu un practician reflexiv. De asemenea, în raport cu învățătorul-subiect, trebuie să specificăm că, în activitatea sa profesională, acesta trebuie să *modeleze conlucrarea* celor două ipostaze ale demersului educațional: epistemologică și praxiologică. În domeniul său de manifestare acesta urmează să-și pună în valoare trăsăturile sale particulare, mediind *reontologizarea sa profesională* prin comportamente individuale specifice. Totodată, învățătorul participă la structurarea unui pattern profesional care rezumă *felul de „a gândi"* educația elevilor, implicit sau explicit, împotriva unor aparențe nefavorabile. Felul în care învățătorul reușește să „gândească" educația este dependentă, până la un anumit punct, de imaginea generală a realității educaționale. Este oportun să vorbim aici despre un proces de *învățare, cercetare* și/sau *reflecție*. Aceste aspecte constituie, pe scurt, principalele surse de reînnoire a cunoștințelor [A. Uwamariya, J. Mukamurera, 2005, p. 139).

Prin urmare, învățarea cadrelor didactice trebuie să se extindă de la începutul formării lor inițiale până la sfârșitul carierei, contribuind la dezvoltarea *identității lor profesionale* (M. Brodeur, C. Deaudelin, M. Bru, 2005, p. 5).

Atunci când vorbim despre orientarea învățătorului în dezvoltarea sa profesională în contextul noilor realități postmoderniste, nu putem să nu punem un accent special pe *revigorarea euristică* a activității profesionale, entitate de care depinde configurația generală a demersului educațional și care redobândește, în postmodernism, calități deosebite. Ceea ce considerăm esențial pentru ideea susținută este faptul că dezvoltarea profesională implică o complementaritate cognitivă, necesară acolo unde există limite generate de lipsa unei înțelegeri suficiente a conceptelor de bază.

Am plasat în centrul activității practice ideea *dezvoltării înțelepciunii practice a învățătorului,* nu a formării acesteia, din următoarele considerente. În primul rând, *înțelepciunea* este o *caracteristică de bază* a ființei umane, care vizează direct înțelesul și scopul lucrurilor, este o capacitate superioară de înțelegere a tot ce ne înconjoară, a tot ce se petrece. Înțelepciunea se bazează pe experiență, pe cunoaștere, pe *înțelegere intuitivă*. Ea se dezvoltă pentru a găsi soluții rezonabile pentru probleme. Arena gândirii, în cazul înțelepciunii, este foarte largă. Înțelepciunea simbolizează cunoașterea, fiind mai mult decât *specialistul.* Înțelepciunea este, metaforic vorbind, *un dar*, este acel ceva care e dificil de explicat, dar îl simți că-l ai când îl ai. Sau, în opinie aristotelică, poate fi considerat înțelept acela care în orice domeniu este capabil să-i învețe pe alții rațiunea de a fi a lucrurilor și știe cum să facă bine lucrurile, deoarece anume aceasta este prima rațiune de a fi a lucrurilor. Omul înțelept este un om lucid, care poate discerne între ceea ce face bine și ceea ce nu este suficient de bine.

Prin urmare, ceea ce este mai important pentru noi este faptul că înțelepciunea mai puțin se supune formării în sens de acțiune din partea cuiva, această acțiune fiind în temei a persoanei însăși. În

cazul când vorbim despre *dezvoltare,* înțelegem o intensificare, o creștere energetică a înțelepciunii; o stimulare a gândirii active, acțiune care poate fi întreprinsă ca influență asupra cuiva. Din aceste considerente, *dezvoltarea înțelepciunii practice a învățătorului* în contextul dezvoltării profesionale va contribui la fructificarea valorilor postmoderne.

Metodologia dezvoltării înțelepciunii practice a învățătorului în cadrul dezvoltării profesionale este concentrată pe următoarele elemente, care se înscriu în perimetrul demersului postmodern cu cele șapte criterii consemnate, relația de semnificare fiind în permanență accesibilă:

✓ Concentrarea pe *conținut* (criteriul postmodern al deschiderii conținutului): dezvoltarea profesională care se concentrează pe predare-acțiune, utilizează strategii asociate cu un curriculum specific conținutului. Scopul este de a ajuta învățătorii să ordoneze ideile științifice și să ghideze elevii, la rândul lor, să asimileze sensul.

✓ Încorporarea *învățării active,* utilizând teoria învățării adulților (criteriul postmodern al modului democrat și dialogat al activității și criteriul organizării cunoașterii). Învățarea activă oferă profesorilor oportunități de a obține experiență practică de proiectare și exersare de noi strategii de predare, implicând elevii în învățare.

✓ Sprijinirea *colaborării și diversității* în contexte integrate la locul de muncă. Dezvoltarea profesională de înaltă calitate creează spațiu pentru ca învățătorii să împărtășească idei și să colaboreze în învățarea conținuturilor din diverse domenii. Lucrând în colaborare, învățătorii pot crea comunități care schimbă pozitiv mediul educațional (criteriul postmodern al concilierii pluralității).

✓ Oferirea *oportunității de reflecție*. Învățarea profesională de înaltă calitate oferă adesea timp pentru ca învățătorii să se gândească și să aducă modificări în activitatea practică, facilitând reflecția și solicitând feedback, fortificând convingerile profesionale în raport cu diverse activități (criteriul postmodern al legăturii cunoaștere-putere).

✓ *Dezvoltarea profesională* este o parte importantă a carierei unui profesor, iar aria beneficiilor dezvoltării profesionale poate fi extrem de benefică în raport cu elevii, care sunt tratați de pe poziții de parteneriat, umaniste (criteriul postmodern al umanizării acțiunii).

✓ *Metode de predare îmbunătățite* reprezintă beneficii de utilizare a cunoștințelor în practica nemijlocită a elevilor, de aplicare a lor în viața cotidiană a acestora (criteriul postmodern al utilității cunoștințelor).

Elementele de importanță majoră, care definesc valorile postmoderne, sunt repartizate segmental în numele unor particularități ce deschid calea cercetării. Privită din acest unghi, *Metodologia dezvoltării înțelepciunii practice a învățătorului* se dovedește a fi în bună parte o proiecție reducționistă, în virtutea unei postulări mai simple. Această reducție poate fi considerată manifestare a unei acțiuni de înțelegere, care țintește aflarea specificului fenomenului pus în discuție, pentru a obține un reper general, coerent și ordonat.

Astfel, criteriile puse în evidență au anumite particularități pentru demersul pedagogic, anumite aliniamente asumate, având în vedere relația de determinare dintre sensul lor și acțiunea preconizată. Prin urmare, acest set de criterii urmărește să stabilească ce se întâmplă pe traiectul formativ, să specifice individualitatea fiecărui tip de demers, regăsindu-se într-o dimensiune calitativă. Faptul că rolul profesorului în cadrul pedagogiei postmoderne este diminuat, nu există nici o îndoială, fie și doar pentru că Internetul a devenit un ajutor de nădejde în căutarea informațiilor. Prin urmare, este nevoie de un profesor ca mentor pentru etapa primară de învăţământ. Acest lucru va permite elevului să aibă o bază de protecție pentru selectarea și prelucrarea informațiilor primite din diverse surse.

Cercetătoarea M. Cojocaru-Borozan subliniază importanța dezvoltării competențelor emoționale specifice în rândul profesorilor, cum ar fi rezistența și toleranța la stres și frustrare, care se manifestă în situații critice prin reacții emoționale și mecanisme de autoapărare sau echilibrare specifice cadrelor didactice (M. Cojocaru-Borozan, 2012, p. 43).

Învățătorul-phronesis se distinge printr-o înțelepciune orientată atât spre acțiune, cât și spre dimensiunea morală. Această formă de înțelepciune nu este dobândită instantaneu, ci se construiește treptat, prin acumularea de cunoștințe și prin deschiderea constantă către experiențe variate. Demersul pedagogic al dezvoltării profesionale a învățătorilor ocupă o poziție aparte, în care phronesis devine o dimensiune conștient asumată și cultivată. Este vorba despre o evoluție care depășește instruirea formală și vizează formarea unui cadru didactic capabil să acționeze cu discernământ, echilibru și

responsabilitate în fața provocărilor educaționale. Pornind de la această perspectivă, am formulat o posibilă *expresie a înțelepciunii practice a învățătorului-phronesis,* după cum urmează.

> ***Calități*** (*înțelegere, gândire, cunoștințe, experiență*) + ***Acțiune intuitivă*** (*prin reflecție, cumpătare, chibzuință, bunăvoință*) = **Bine** *(bine făcut, bine obținut, bine soluționat etc.)*

Această formulă reflectă nu doar un model teoretic, ci și un ideal formativ care poate ghida procesul de dezvoltare profesională a cadrelor didactice, contribuind la consolidarea unei practici educaționale autentice și profund umane. Modelul *Învățătorului phronesis* se fundamentează pe o formulă esențială care sintetizează o viziune complexă asupra actului educațional: Calități personale și profesionale (înțelegere, gândire critică, cunoștințe solide, experiență relevantă) combinate cu o acțiune intuitivă (bazată pe reflecție, cumpătare, chibzuință și bunăvoință) conduc la realizarea Binelui – adică la decizii bine fundamentate, la soluții adecvate și acțiuni eficiente, cu impact pozitiv asupra procesului de predare-învățare-evaluare.

Înțelegerea profundă a contextului educațional și a nevoilor elevilor, gândirea analitică și critică, precum și ansamblul de cunoștințe teoretice și practice sunt elemente esențiale care conturează profilul unui *învățător phronesis*. Aceste calități nu funcționează izolat, ci se activează și se manifestă eficient printr-o acțiune intuitivă, care nu este impulsivă, ci rezultatul unei reflecții atente și al unei judecăți temperate.

Cumpătarea și chibzuința implică capacitatea de a evalua cu raționament fiecare situație educațională, de a evita extremele și de a lua decizii echilibrate. Bunăvoința, în acest context, nu este doar o atitudine empatică, ci o deschidere autentică spre binele celuilalt - fie că este vorba despre elev, coleg sau comunitatea educațională. Această acțiune intuitivă, în care gândirea se întâlnește cu valorile morale și pedagogice, reprezintă nucleul înțelepciunii practice.

Rezultatul acestui proces complex este *Binele* – nu doar ca scop abstract, ci ca realitate concretă: un act educațional bine făcut, o problemă didactică bine soluționată, un rezultat bine obținut prin metode corecte și etice. Astfel, modelul phronesis susține o pedagogie orientată nu doar spre eficiență, ci și spre sens, responsabilitate și umanitate în educație.

Pentru a putea dezvălui specificul inteligenței practice a învățătorului în procesul de dezvoltare profesională, reieșind din analizele anterioare ale inteligenței practice și din formula de mai sus, am considerat necesar de a schița un set de indicatori care subsumează elementele definitorii ale calității învățătorului de a avea această înțelepciune practică, obținând astfel o *imagine de reper,* chiar dacă starea de înțelepciune este foarte dificil atât de atins, cât și de determinat nivelul acesteia, însă faptul de a reflecta și a aspira la ea poate contribui la îmbunătățirea activității profesionale a învățătorilor și a modului de abordare. Această imagine de reper se constituie din următoarele elemente. Învățătorul care *a dobândit* o anumită înțelepciune practică: - demonstrează deschidere spre cunoaștere comprehensivă, autentică și vede perspectivele acesteia; - este axat pe o înțelegere profundă a valorilor postmoderne și a rolului lor; - denotă iscusință în gândirea analitică și exprimă o viziune proprie în a vedea lucrurile așa cum sunt cu adevărat; - dovedește un nivel înalt de calitate atunci când face ceva, acționează într-o manieră bună, corectă; - certifică raționament în construirea cunoașterii proprii și a elevilor săi.

Învățătorul phronesis se conturează ca o figură educațională complexă, ghidată de înțelepciune practică și orientată spre formarea integrală a elevului. Acesta demonstrează o deschidere autentică spre cunoaștere comprehensivă, reușind nu doar să asimileze informații, ci să le integreze într-o viziune coerentă și semnificativă. În activitatea profesională, această deschidere se manifestă prin încurajarea reflecției, a interpretării nuanțate și a dialogului profund, valorificând diversitatea perspectivei și sensului limbajului.

Învățătorul phronesis este ancorat într-o înțelegere profundă a valorilor postmoderne, conștient de dinamica identitară, interculturală și comunicativă care definește spațiul educațional actual. El nu se limitează la predarea conținuturilor, ci integrează în demersul său valori precum empatia, gândirea critică, autenticitatea și responsabilitatea, modelând un învățământ centrat pe sens și pe relație. Prin iscusință în gândirea analitică, acest cadru didactic reușește să perceapă și să interpreteze realitatea educațională într-un mod profund, formulând o viziune proprie, bazată pe înțelegerea adevărată a

contextelor și a nevoilor elevilor. Nu preia mecanic paradigme, ci le adaptează creativ și reflexiv, ceea ce îi conferă autenticitate profesională și valoare formativă.

Acțiunile sale se disting printr-un nivel înalt de calitate și corectitudine, reflectând atât competență, cât și etică profesională. Fiecare demers pedagogic este marcat de o intenție clară și bine argumentată, dublată de rigoare și grijă pentru detaliu. Astfel, actul educațional devine nu doar eficient, ci și profund semnificativ. Principiile esențiale în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice sunt fundamentale pentru asigurarea unei educații de calitate și pentru adaptarea continuă la nevoile și provocările sistemului educațional (R. M. Niculescu, (coord.), 2001.).

În concluzie, învățătorul phronesis dovedește raționament în construirea propriei cunoașteri, dar și în ghidarea elevilor săi, promovând învățarea reflexivă și responsabilă. El nu oferă doar informații, ci construiește sensuri, stimulează gândirea și formează conștiințe. Prin această abordare, el devine un model de echilibru între rațiune și intuiție, între cunoaștere și acțiune, între individual și comunitar. Modelul Învățătorului phronesis reprezintă o paradigmă emergentă în educația contemporană, care transcende simpla transmitere de cunoștințe, punând accent pe dezvoltarea unei înțelepciuni practice, etice și reflexive. În contextul valorilor postmoderne, acest model redefinește rolul cadrelor didactice, orientându-le spre o practică educațională fundamentată, responsabilitate și adaptabilitate la complexitatea realităților școlare.

Învățătorul phronesis nu este doar un mediator al informației, ci un model de conduită atitudinal-cognitivă, capabil să răspundă situațiilor diverse ale procesului educațional prin raționamente echilibrate și decizii prudente. Astfel, Pedagogia phronesis contribuie la formarea unui cadru didactic autonom, conștient de impactul valorilor asupra formării elevilor și capabil să creeze un mediu de învățare orientat spre sens, reflecție și dezvoltare holistică. Prin urmare, integrarea modelului phronesis în educație nu este doar o inovație teoretică, ci o necesitate practică, menită să susțină o educație relevantă, profundă și sustenabilă, atât pentru dascăli, cât și pentru elevi.

Bibliografie

1. Bodea, D. *Cum s-a născut omul postmodern?* În: Bodea D. Cine sunt eu? București: Result, 2017, pp. 37-54. (225 p.) ISBN 978-606-93066-8-0.
2. Brodeur, M., Deaudelin, C., Bru, M. Le développement professionnel des enseignants: apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. In: *Revue des sciences de l'éducation*, 2005, vol. 31, nr. 1, pp. 5-14. ISSN 0318-479X.
3. Cojocaru-Borozan, M. *Tehnologia dezvoltării culturii emoţionale*. Chişinău: Tipografia UPS „Ion Creangă", 240 p. 2012. ISBN 978 9975-46-126-9.
4. Dragu, A. *Structura personalității profesorului*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1996. 285 p. ISBN 973-30-4419-9.
5. Niculescu, R. M. (coord.) *Pregătirea inițială, psihologică, pedagogică şi metodică a profesorilor*. Braşov: Editura Universităţii „Transilvania", 2001. 401 p. ISBN 9738124263.
6. Schon, D.-A. *The reflective practitioner*. Montreal: Editions Logics.? 1992. 384 p. ISBN 9781315237473.
7. *Strategia de dezvoltare „Educația 2030" și a Programului de implementare a acesteia pentru anii 2023-2025.* Disponibil: https://gov.md/sites/default/files/document/attachments/subiect-02-nu-900-mec-2022_1.pdf
8. Uwamariya A., Mukamurera J. Le concept de «développement professionnel» en enseignement: approches théoriques. In: *Revue des sciences de l'éducation*, 2005, vol. 31, nr. 1, pp. 133-155. ISSN 1705-0065.

IMPLICAREA GRUPULUI DE SUPORT – CA FORMĂ DE INTERVENȚIE ÎN ASISTENȚA PERSOANELOR CU RISC SUICIDAR

Oxana ISAC,
doctor în sociologie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Moldova

Grupul de suport este o metodă de intervenţie utilizată în scopul rezolvării unor probleme de ordin personal, psiho-social sau colectiv şi acordată sub formă de sprijin persoanelor vulnerabile, care se confruntă cu slăbirea reţelei sociale de susţinere pe fondul sărăciei, bolilor cronice, disfuncţiilor psihologice sau al diverselor forme de izolare (Berteau, 2006, p. 34). Scopul acestui tip de intervenţie este terapia unor dificultăţi psihosociale comune tuturor participanţilor prin oferirea reciprocă de informaţii, soluţii şi sprijin emoţional în cadrul unor întâlniri structurate şi supervizate de specialişti (World Vision, 2003, p. 43).

Grupul de suport este utilizat ca metodă de intervenţie în patru medii profesionale: psihiatria şi psihologia, sub forma *grupului de terapie*, asistenţa socială, în varianta *serviciilor sociale de grup* şi consilierea, sub forma *grupurilor de consiliere* (Berteau, 2006, p. 34). În mare parte, cu toate că fiecare domeniu de abordare a intervenţiei prin grupul de suport are specificul lui, există aspecte comune în conceptualizarea şi implementarea acestei metode.

Intervenția grupului de suport este centrată pe doi indivizi: *persoana*, luată în individualitatea ei, cu problemele, neîmplinirile şi nevoile ei de realizare şi *grupul*, având obiectivul de a fi o reţea de susţinere pentru membrii săi, de a fi cadrul în care participanţii îşi acordă ajutor reciproc şi de a deveni suficient de puternic pentru a provoca schimbarea socială, dar şi schimbarea interioară a membrilor săi (Berteau, 2006, p. 39).

Caracteristicile grupului de sprijin sunt cele specifice *grupului mic*, sau *grupului restrâns*, cum mai este întâlnit în literatura de specialitate. Indiferent de tipul lor, grupurile de suport se caracterizează prin (Paşca, 2013): - *unitatea de timp şi de loc*, care presupune reunirea membrilor într-un spaţiu destinat întâlnirilor de grup, într-o anumită perioadă de timp; - *raţiunea de a fi şi de a rămâne împreună*; *împărtăşirea unor experienţe similare* cu ceilalţi membri ai grupului; - *posibilitatea perceperii şi reprezentării fiecărui membru*, prin interacţiunea în cadrul grupului; - *caracterul de entitat*e al grupului; *existenţa unui proces interactiv*; - *durata suficientă de existenţă a grupului*, care reclamă o anumită stabilitate în timp a grupului, pentru ca acesta să-şi atingă scopul.

Grupul de suport este alcătuit din persoane care au nevoie de susţinere sau de ajutor în schimbarea anumitor situaţii disfuncţionale din viaţa lor, fiind capabili, la rândul lor, de a-i influenţa pe ceilalţi şi de a oferi ajutor în anumite perioade ale existenţei grupului. Participanţii pot fi diferiţi în ce priveşte caracteristicile lor personale, de vârstă, sex, personalitate sau competenţe sociale (Paşca, 2013). Un rol important în evoluţia grupului îl joacă moderatorul. Acesta este o persoană care are experiență ce îi legitimează poziţia de lider formal în cadrul grupului - poate fi un specialist (psihoterapeut, consilier, asistent social, profesor) (Neculau, 2007). Rolul său este de a susţine grupul în procesul de dezvoltare, de a încuraja implicarea participanţilor în activităţile de grup, de a consilia grupul şi de a facilita schimburile de idei, opinii şi informaţii dintre membrii grupului. Pe parcursul derulării întâlnirilor, moderatorul îşi asumă rolul de egal al celorlalţi membri, împarte responsabilităţi şi îi orientează asupra sarcinilor pe participanţi.

Relaţiile din cadrul grupului sunt multiple şi caracterizate de reciprocitate, ajutorul reciproc constituind raţiunea de a fi a grupului de sprijin. Cercetătorii descriu patru tipuri de relaţii care se manifestă în interiorul grupului de sprijin: *relaţia membru-membru*, *relaţia membrumoderator*, *relaţia membru-grup* şi *relaţia moderator-grup* (Berteau, 2006, pp. 40-41).

Grupul de suport constituie mediul de manifestare a mai multor aspecte benefice, care se constituie în resurse pentru evoluţia terapeutică a membrilor participanţi. Aceste elemente resursă sunt comune tuturor grupurilor de intervenţie, indiferent de sfera profesională. *Berteau* descrie, în lucrarea sa, *La Pratique de l'intervention de group* (2006), 12 elemente resursă ale grupului de sprijin:

- *sentimentul de apartenenţă* este o nevoie fundamentală omului, în procesul său de socializare, de adaptare la mediul înconjurător;
- apartenenţa la un grup, oferă persoanei umane posibilitatea de a învăţa să trăiască în comunitate, de a relaţiona cu ceilalţi (Berteau, 2006, p. 33);

- experienţele trăite în cadrul grupurilor de intervenţie, cu precădere acelea de împărtăşire a problemelor comune, constituie fundamentele procesului de identificare cu grupul, asigurând satisfacerea nevoii de apartenenţă a grupului;
- *susţinerea reciprocă* conferă membrilor participanţi posibilitatea de a oferi ajutor semenilor dar şi de a fi ascultaţi şi înţeleşi de ceilalţi fără a fi judecaţi. Această resursă a grupului de intervenţie are o mare valoare pentru reabilitarea imaginii de sine şi confirmarea propriului potenţial;
- *universalizarea experienţei* prin împărtăşirea situaţiilor comune de viaţă permite membrilor grupului conştientizarea faptului că nu sunt singurii care trăiesc o anume experienţă dramatică şi că se pot baza pe ceilalţi în momentele dificile;
- *controlul reciproc* al membrilor grupului funcţionează prin *feedback*ul emis vizavi de comportamentele conforme sau neconforme cu valorile grupului. Feedback-ul are, în acest fel, rol reglator al comportamentului membrilor, determinând un control mai bun asupra acţiunilor proprii din partea membrilor;
- *învăţarea prin modele* constituie o resursă fundamentală pentru cei care vor să realizeze schimbări în propria viaţă. În cadrul grupului de sprijin, membrii participanţi pot observa comportamentele altora, îşi pot însuşi noi modalităţi de a se comporta şi pot exersa noile modele într-un cadru protejat;
- *învăţarea prin interacţiune* corespunde schimbului de opinii, de experienţe, de situaţii şi de percepţii între membrii grupului de sprijin, în urma căruia are loc un proces de adaptare corectă la realitate, prin reducerea riscului de deformare a acesteia;
- *reproducerea situaţiei familiale* are în vedere revizuirea modelelor relaţionale deprinse în cadrul familial, cu ocazia retrăirii lor în cadrul grupului;
- *puterea colectivă* este o altă resursă specifică grupului de sprijin, prin care membrii grupului conştientizează că împreună pot iniţia schimbarea socială, prin acţiuni pe care singuri nu le-ar fi putut realiza;
- *împărtăşirea informaţiilor*. În cadrul grupului de sprijin are loc o confruntare de informaţii diverse cu privire la problematica grupului, ceea ce permite soluţionarea situaţiilor de viaţă şi conştientizarea rolului propriu în cadrul grupului;
- *reintegrarea emoţiilor dificile* are loc prin asigurarea unui climat de deschidere şi acceptare a emoţiilor, a opiniilor diverse, a subiectelor tabu.

Pentru ca grupul de suport să-şi manifeste acest potenţial, un rol foarte important în echilibrarea interacţiunii dintre membrii grupului îl are specialistul care moderează grupul. *Instaurarea speranţei* prin observarea evoluţiei favorabile a unora dintre participanţii la grupul de sprijin, constituie o resursă fundamentală pentru determinarea celorlalţi membri.

Probarea realităţii. Participarea la grupul de sprijin ajută la conştientizarea responsabilităţii pe care o au membrii grupului asupra propriului comportament, dar şi la perceperea faptului că unele fapte şi conjuncturi scapă controlului uman.

La momentul actual, *tipologia grupurilor de sprijin* cunoaşte o mare varietate. Pe *domeniul psihoterapeutic* se face distincţie între *grupurile de dezvoltare* (adresate unor oameni sănătoşi din punct de vedere psihologic, dar vulnerabili în anumite momente ale vieţii lor) şi *grupurile de psihoterapie propriu-zisă* (adresate celor cu patologie psihologică). La rândul lor, grupurile de dezvoltare personală oferă posibilităţi diverse, în funcţie de abordarea teoretică la care se raportează (Paşca, 2013). În lucrarea sa, *Grupul de psihodramă pentru dezvoltare personală*, Dan Paşca distinge şapte curente teoretice care ghidează grupurile terapeutice: - *abordarea interpersonală* are drept obiectiv îmbunătăţirea capacităţii membrilor de a dezvolta relaţii pozitive cu semenii. În cadrul acestor grupuri, procesul de terapie se axează pe schimbarea stilului comportamental, în urma feedback-ului reciproc oferit de participanţi; - *abordarea psihodinamică* are în vedere manifestarea spontană a gândurilor şi sentimentelor participanţilor, astfel încât să permită evidenţierea dificultăţilor de relaţionare şi conştientizarea acestora de către participanţi. Un rol important în procesul de conştientizare a legăturilor dintre *patternurile comportamentale* şi experienţele de viaţă ale participanţilor îl are moderatorul, care îşi asumă un rol pasiv în timpul întâlnirii de grup; - *abordările sistemice* tratează grupul ca pe un sistem compus din subsisteme (subgrupurile sau chiar fiecare membru în parte), aflate într-un schimb reciproc şi permanent de informaţii, atât cu grupul ca ansamblu sistemic, cât şi cu mediul exterior (suprasistemul căruia grupul se subordonează). Schimbul de informaţii asigură diferenţierea şi rafinarea fiecărui subsistem, dar şi

înglobarea, integrarea diferenţelor în cadrul întregului, prin intervenţia liderului de grup; - *abordarea cognitiv-comportamentală*. Grupurile care îşi asumă o astfel de abordare pun accent pe munca de conştientizare a participanţilor cu privire la legăturile dintre semnificaţiile conferite unor evenimente negative şi comportamentele disfuncţionale ale acestora. Scopul acestui tip de abordare este corectarea cogniţiilor ce stau la baza comportamentelor disfuncţionale şi asumarea unui proces adaptativ corect; - *psihodrama,* o metodă psihoterapeutică inovată şi perfectată de Jacob Moreno, constă în punerea în scenă a situaţiilor problematice de viaţă trăite de participanţi. Fiecare membru este distribuit într-un rol, ca într-o scenetă de teatru. În timpul jocului, participanţii au posibilitatea să găsească noi soluţii la problemele propuse. Liderul grupului este cel care regizează piesa de teatru şi moderează discuţiile ulterioare cu privire la impresiile şi sentimentele participanţilor (Mihu, 1967); - *terapia redeciziei* are la bază jocul de rol, prin care participanţii readuc la viaţă scene din copilărie, cu posibilitatea schimbării deciziilor luate atunci, în direcţia dorită. Scopul este determinarea participanţilor de a-şi remodela viitorul şi de a obţine un control mai mare asupra propriei vieţi; - *terapia existenţialistă* pune accent pe dezvoltarea capacităţii de alegere a direcţiei de viaţă pe care şi-o doresc participanţii. Membrii grupului sunt încurajaţi să-şi asume responsabilităţi pentru viitorul lor, în condiţii de risc şi incertitudine, astfel încât ei să-şi atingă potenţialul prin forţa sinelui.

În practica asistenţei sociale sunt cunoscute mai multe forme ale grupului de suport, ele fiind clasificate în funcţie de caracteristicile participanţilor şi de motivele care stau la baza constituirii grupului. Autorii *Manualului de bune practici în asistenţa socială comunitară*, elaborat de *World Vision*, identifică trei forme ale grupurilor de suport specifice intervenţiei de asistenţă socială:

- *grupul de suport terapeutic* care utilizează metode de evaluare şi intervenţie psiho-socială standardizate. Acestea au un scop clar conturat, sunt moderate de specialişti (asistenţi sociali sau psihoterapeuţi) şi sunt adresate persoanelor care trec prin situaţii de viaţă deosebite, necesitând sprijin pentru depăşirea acestora. Participarea la grupurile de suport este inclusă în planurile individuale de servicii/intervenţie, iar întâlnirile se derulează în conformitate cu plan de desfăşurare a acestora (World Vision, 2003).
- - *grupul de suport profesional* respectă aceleaşi reguli de structurare a grupurilor de terapie (în privinţa numărului de participanţi, duratei şi frecvenţei întâlnirilor), dar este adresat profesioniştilor din domeniul psihosocio- medical şi are două obiective: acela de a dezbate şi soluţiona probleme întâlnite în practica profesională şi de a constitui o resursă de sprijin emoţional pentru lucrătorii afectaţi de problematica muncii lor (World Vision, 2003).
- - *grupul de intervenţie comunitară* reprezintă o formă particulară a intervenţiei sociale, caracterizată prin formarea unor grupuri de interes la nivelul comunităţilor, cu rol în soluţionarea disfuncţiilor prezente în propria lor comunitate (disfuncţii de natură economică, socială, ecologică etc.). Grupurile de intervenţie comunitară sunt formate din persoane cu pregătire în diverse domenii ale vieţii sociale (primari, asistenţi sociali, directori de instituţii, oameni de afaceri, profesori, preoţi, poliţişti, jurnalişti, avocaţi, gospodari etc.), care ocupă poziţii de lideri în comunitate (lideri formali sau informali). Grupul de intervenţie comunitară are rolul de a sprijini administraţia locală în acţiunile sale, de a încuraja voluntariatul şi participarea societăţii civile în procesul de decizie la nivel comunitar.

Participarea la astfel de grupuri este benevolă, regulile de organizare (sub aspectul componenţei, al duratei şi frecvenţei întâlnirilor, dar şi al moderării) fiind mult mai flexibile decât în cazul grupurilor de terapie. Una din particularităţile acestui tip de grup o constituie faptul că ele se reunesc doar în cazul în care există mai multe persoane din comunitate care se confruntă cu aceeaşi problemă (World Vision, 2003). Astfel, intervenţia prin metoda grupului de suport presupune câteva elemente specifice, şi anume (Berteau, 2006, pp. 43-49): - *scopul comun*, care constituie, în acelaşi timp şi motivaţia constituirii grupului, este elementul unificator al intereselor individuale, punctul de reper în stabilirea sarcinilor de lucru, a metodelor folosite şi în evaluarea rezultatelor, precum şi promotorul altor acţiuni de grup; *interacţiunile* constituie forţa care întreţine activitatea grupului prin procesul de comunicare; *coeziunea de grup* reprezintă câmpul de forţe socio-afective şi morale care acţionează pentru păstrarea unităţii grupului şi prevenirea dezintegrării lui. Coeziunea grupului favorizează menţinerea unui climat intim, libertatea de expresie, comunicarea sinceră şi spontană, dezvăluirea sinelui, ascultarea activă şi empatică şi constituirea sistemului de sprijin reciproc; *structura* are în vedere atât sistematizarea formală, cât şi cea informală a grupului. *Structura formală* vizează aspectele de compoziţie a grupului pe baza caracteristicilor de vârstă, sex, rasă, experienţe şi valori similare, stare de sănătate, stare socială,

proveniență etc. Aceste trăsături pot influența alte fenomene caracteristice grupului, motiv pentru care, în organizarea grupurilor de sprijin, ele sunt luate în calcul. Numărul de participanți, durata și frecvența întâlnirilor, rolul moderatorului, precum și detaliile de timp și spațiu sunt elemente care vizează, de asemenea, organizarea formală a grupurilor de sprijin.

În practică, se consideră că *dimensiunea optimă* a unui grup de sprijin este de 5-12 persoane, idealul situându-se la o dimensiune de 8-10 persoane. Acest număr de participanți este suficient de mare pentru a asigura o bună interacțiune între membri și suficient de mic încât activitățile să se poată concentra pe nevoile fiecăruia. (Lupașcu, 2011).

În ce privește *frecvența întâlnirilor*, practicienii recomandă întâlnirile săptămânale, pentru a se asigura o mai bună coeziune și continuitate a grupului. Pentru grupurile noi, când încă se mai recrutează noi membri, frecvența întâlnirilor poate fi bilunară, dar se ține cont de necesitățile grupului. Specialiștii consideră că întâlnirile lunare pot crea o senzație de detașare și dezinteres față de activitatea grupului (Lupașcu, 2011). *Durata optimă* a unei întâlniri este de o oră și jumătate, suficient cât participanții să facă schimb de idei și cât să se mențină o stare de confort. În funcție de nevoile și disponibilitatea participanților, durata poate crește (Lupașcu, 2011).

Locul întâlnirii este pregătit, în prealabil, de către organizatorul grupului și trebuie să contribuie la crearea unui mediu ambiant plăcut, deschis spre comunicare, la crearea sentimentului de apartenență și de securitate respecte câteva condiții practice pentru a asigura confortul participanților. Spațiul în care se vor desfășura întâlnirile trebuie să fie în conformitate cu dimensiunile grupului, astfel încât să permită prezența tuturor membrilor. (Lupașcu, 2011).

Structura informală a grupului de sprijin se referă la relațiile bazate pe atracție, simpatii și antipatii din cadrul grupului, la formarea subgrupurilor, la percepția subiectivă a modului în care comunică membrii grupului.

Rolurile pe care și le asumă membrii grupurilor de sprijin sunt în funcție de scopul grupului, de resursele personale ale membrilor și de structura relațională din cadrul grupului. Ele au rol în reglarea comportamentelor și asigurarea echilibrului în interiorul grupului. *Normele* reprezintă valorile și atitudinile acceptate de grup și au rol în ghidarea comportamentelor, a credințelor și a culturii grupale. *Leadership*-ul se referă la influența pe care o exercită membrii grupului unii asupra altora, în efortul lor de a atinge scopul propus. Este o forță specifică întregului grup, nu doar unei singure persoane.

Etapele de dezvoltare. Pe parcursul derulării sesiunilor de grup, există perioade. Berteau identifică cinci etape de evoluție ale unui grup de sprijin, fiecare etapă având comportamente previzibile, cu diferențe particularizate pentru fiecare grup sau membru în parte:

- *etapa de încredere*, corespunzătoare perioadei de inițiere a grupului, este caracterizată de adeziunea membrilor la scopul comun, participanții fiind concentrați pe intercunoaștere, pe găsirea locului în cadrul grupului, pe identificarea punctelor comune. Participanții sunt dependenți de moderatorul grupului care stabilește programul întâlnirilor, obiectivele și activitățile de grup.
- *etapa de autonomie* este etapa în care se manifestă jocurile de putere și control între membri, se formează subgrupurile, se întrevăd rolurile pe care și le vor asuma participanții, se stabilesc limitele de relaționare și cultura grupului.
- *etapa de intimitate* este reprezentată de intensificarea angajamentelor interpersonale, de dezvoltarea sentimentului de apartenență și de prezența coeziunii de grup. Se stabilește un climat de încredere între participanți și se afirmă potențialul grupului de sprijin reciproc.
- *etapa de interdependență* este perioada când membrii grupului conștientizează importanța grupului în evoluția lor personală, dar și contribuția lor la dezvoltarea celorlalți participanți. În această etapă, membrii grupului își manifestă spontaneitatea și creativitatea și încep să aplice ceea ce au învățat în cadrul grupului.
- *etapa de final* este marcată de sentimente pozitive și negative, deopotrivă. Pe de o parte este satisfacția unei experiențe bogate și benefice, pe de altă parte este regretul finalului, al despărțirii, al derutei în condițiile disoluției rețelei de apartenență. Pot apărea regrese comportamentale sau stabilirea unor noi obiective.

Intervenția prin grupurile de suport în asistența persoanelor cu risc de suicid aduce cu sine mai multe beneficii și anume: se modifică comportamentul persoanei, se dezvoltă abilități și competențe, este îmbunătățită încrederea în sine, cresc posibilitățile de integrare în comunitate și socializare ale

membrilor, se oferă posibilitatea de refacere a reţelelor sociale, oferă oportunitatea ieşirii din izolare, sunt rezolvate probleme colective, este îmbunătăţită calitatea serviciilor etc. (Berteau, 2006, p. 34). În acest context, menționăm că grupul de suport generează factorii terapeutici implicați în ameliorarea stării psihosociale a persoanelor din grupul de risc suicidar (Yalom, Irvin D., Molyn Leszcz, 2008):

- - *factorii existenţiali* - membrii grupului învață că trebuie să-și asume responsabilitatea pentru propria existență și consecințele propriilor decizii. Ajung să înțeleagă că indiferent cât de multe relații am construi și cât de multe persoane am avea în jur (familie, prieteni etc.), în final suntem singuri în această lume și trebuie să ne bazăm pe propriile forțe. Noi decidem cum vrem să fie viața noastră, noi alegem drumul pe care-l considerăm cel mai potrivit pentru a ne atinge obiectivele;
- - *înocularea speranței* - speranța are o dimensiune personală, flexibilă și se redefinește, se ajustează fiecărui membru al grupului, indiferent de punctul în care acesta se află în evoluția sa terapeutică. Membrii grupului de suport văd cu ceilalți reușesc să depășească problemele lor și asta îi încurajează că pot reuși;
- - *universalitatea* - oamenii cre că suferințele și experiențele lor sunt unice. Cred că sunt singurii care trec prin așa ceva. În cadrul grupului descoperă că există și alte persoane care luptă cu aceleași dificultăți ca ale lor, că există și alte persoane care simt și gândesc ca ei, care au nevoi și dorințe similare cu ale lor. Astfel, sentimentul de izolare, senzația că nimeni nu îi poate înțelege se diminuează semnificativ și imaginea despre propria persoană se schimbă într-un mod pozitiv;
- - *transmiterea informațiilor* – accesul la informație terapeutică este facilitat în grup deoarece, spre deosebire de terapia individuală, în cea în grup informațiile vin nu doar din partea psihologului, ci și din partea ceilorlalți membrii ai grupului. Informațiile transmise pot fi despre procesul terapeutic, accesul la diverse servicii, strategii eficiente de rezolvare testate de membrii grupului etc;
- - *altruismul* - grupul este cadrul în care membrii se pot ajuta reciproc. Posibilitatea de a oferi ceva altuia crește stima de sine, favorizează dezvoltarea abilităților de comunicare interpersonală. Oamenii se pot ajuta unii pe alții ascultându-se, oferind sfaturi, încurajându-se reciproc, împărtășind cu ceilalți experiențele lor. În plus, simplu fapt că se simt acceptați așa cum sunt, fără prejudecăți, are un efect benefic semnificativ;
- - *remodelarea comportamentelor disfuncționale dezvoltateîn familia de origine* - fiecare individ poartă amprenta mediului în care a crescut. Comportamentul, convingerile, obiceiurile din mediul de origine sunt repetate ulterior în viața lui în mod inconștient. Dar aceste modele nu întotdeauna sunt pozitive și pentru schimbarea lor este nevoie de conștientizare. Psihologul poate ajuta membrii grupului să înțeleagă influența experiențelor din copilărie asupra personalității lor, să identifice acele comportamente nocive și să le înlocuiască treptat cu comportamente alternative, pozitive. În acest sens, grupul oferă un context favorabil pentru consolidarea acestor comportamente pozitive;
- - *îmbunătățirea aptitudinilor de socializare* - un grup de sprijin este un grup social, în care mai multe persoane interacționează în baza normelor și regulilor clar stabilite de la început. Cea mai importantă dintre aceste reguli este oferirea de feedback constructiv. În cadrul grupului membrii își dezvoltă și îmbunătățesc abilitățile de relaționare, învață modalități mai eficiente de comunicare, pe care apoi le pot transfera și în relaționarea cu persoane din afara grupului;
- - *învățarea prin modelare și imitație* - grupul oferă oportunitatea învățării de noi comportamente și modalități de exprimare prin mecanismele de imitație și modelare. Observând comportamentul psihologului și al celorlalți membrii, modul în care ceilalți exprimă emoțiile, gândurile, temerile, speranțele etc., putem identifica modele pentru a le replica în anumite situații specifice comportamentului nostru;
- - *învățarea interpersonală* - în cadrul ședințelor grupurilor de suport oamenii se obișnuiesc să relaționeze cu ceilalți, conștientizează așteptările pe care le au de la ceilalți, oferă și primește feedback, obținând un nivel ridicat de autocunoaștere;
- - *coeziunea grupului* - procesul de dezvoltare al fiecărei persoane se poate derula numai într-un context interpersonal. Un grup omogen, cu un sentiment puternic de coeziune poate constitui un astfel de context favorabil dezvoltării personale și apariției semtimentului de apartenență la grup, la nevoile și semntimentele membrilor acestui grup;
- - *catarsisul* constă în eliberarea de sentimentele negative prin exprimarea liberă și necenzurată a emoțiilor. Procesul terapeutic de grup include ca element esențial încurajarea exprimării deschise a

gândurilor și emoțiilor. Participanții își spun povestea personală în fața unei audiențe necritice și reușesc astfel să se elibereze de sentimentele de rușine și vinovăție, să-și înțeleagă trăirile negative pe care le au și să le aplice în experiența lor de viață într-un mod constructiv.

Bibliografie

1. Bărbînţă, Aurel, *Kurt Lewin - Spaţiul social şi dinamica grupului*, în Revista de Management şi Inginerie Economică, vol.16, nr.1, 2017, pp. 185-188.
2. Berteau, Ginette, *La Pratique de l'intervention de group*, Presses de l'Université du Québec, Saint-Foy, Canada, 2006.
3. French, Robert; Simpson, Peter, *The 'work group': Redressing the balance in Bion's Experiences in Group*s, in Human Relations, December, 2010. *https://www.researchgate.net/publication/247718131_The_%27work_group%27_Redressing_the_balance_in_Bion%27s_Experiences_in_Groups.*
4. Lupaşcu, Luminiţa, *Ghid de organizare şi funcţionare a grupului de sprijin pentru pacienţii oncologici*, Constanţa, 2011.
5. Mihu, Achim, *Sociometria. Eseu critic*, Editura Politică, Bucureşti, 1967.
6. Neculau, Adrian, *Dinamica grupului şi a echipei*, Polirom, Iaşi, 2007. Disponibil: *https://www.academia.edu/23815210/Adrian_Neculau_Dinamica_grupului*
7. Paşca, Dan, *Grupul de psihodramă pentru dezvoltare personală*, Editura Universităţii Transilvania, Braşov, 2013.
8. Spitz, Henry; Susan, Spitz, *A Pragmatic Approach To Group Psychotherapy*, Brunner and Mazel, Philadelphia, 1999. *https://books.google.ro/books?id=1_ZsZR8c4CwC&pg=PA4&lpg=PA4&dq=lazell+1921&source=bl&ots=Wmz2WeBZ4o&sig=ACfU3U3oOhiZ_cQs0C_mabY-m8MWrytkA&hl=ro&sa=X&ved=2ahUKEwj-9LmOi6_pAhX2xcQBHctPAzYQ6AEwA3oECAYQAQ#v=onepage&q=lazell%201921&f=fals*
9. Urlić, Ivan, Manuel, Gonzalez De Chavez (edit.), *Group Therapy for Psychoses*, Routledge, Abingdon, Oxon, 2019 and Routledge, New York, 2019. *https://books.google.ro/books?id=xXtqDwAAQBAJ&pg=PT30&lpg=PT30&dq=lazell+1921&source=bl&ots=BwnR03MsPe&sig=ACfU3U1PeFXl1gC2EXFlCZU5Nemia_Ew&hl=ro&sa=X&ved=2ahUKEwj9LmOi6_pAhX2xcQBHctPAzYQ6AEwBHoECAsQAQ#v=onepage&q=lazell%201921&f=fals*
10. World Vision, *Manual de bune practici în asistenţa socială comunitară*, Iaşi, 2003.
11. Yalom, Irvin D., Molyn Leszcz, *Tratat de psihoterapie de grup - Teorie si practica,* Editura Trei, București, 2008. *http://aleg-romania.eu/wp-content/themes/Aleg/documents/Grup_de_suport.pdf*

RELAȚIA DINTRE COMPETENȚELE SOCIO-EMOȚIONALE ȘI STATUTUL ELEVULUI ÎN CADRUL GRUPULUI ȘCOLAR

Iulia IURCHEVICI,

dr., conferențiar univ, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă", Chișinău

Rezumat

În articolul dat sunt vizate competențele socio-emoționale ale preadolescenților. Studiul empiric descris pune accent pe cercetarea relației dintre competențele socio-emoționale și statutul scocial al preadolescentului în grupul de semeni. Rezultatele cercetării scot în evidență faptul că majoritatea preadolescenților, participanți la cercetare, dispun de competențe emoționale dezvoltate sub nivelul mediul în comparație cu cele sociale; statutul social al preadolescentului în cadrul grupului de semeni ține mai mult competențele emoționale decât de cele sociale; elevii reușesc să se integreze mai ușor în colectivul de semeni, dacă parcurg un program de dezvoltare a competențelor emoționale.

Cuvinte cheie: competență**,** competenţe emoţionale, competenţe sociale, competenţe socio-emoţionale, inteligență emoțională, preadolescență.

THE RELATIONSHIP BETWEEN SOCIO-EMOTIONAL COMPETENCES AND STUDENT STATUS IN THE SCHOOL GROUP

Abstract

The article provides the results of theoretical and empirical research on the social-emotional skills of teenagers. The empirical study described is focused on researching the relationship between social-emotional skills and the social status of the teenagers in the peer group. The results of the research show that most preadolescents, participants in the research have emotional skills developed below the environmental level compared to social ones. Pupils can integrate more easily into their peers if they go through a program to develop emotional skills

Keyords: competence, social-emotional competencies, social competencies, emotional competencies, emotional intelligence, teenagers.

Introducere

Societatea complexă în care trăim astăzi este marcată de modificări globale și constante care se produc cu o viteză uluitoare și afectează toate sfere vieții. Pentru a ne putea adapta acestor modificări și a deveni eficienți avem nevoie nu numai de abilități cognitive și pregătire profesională bună, dar și de un șir de competențe socio-emoționale care reprezintă un șir de abilități fundamentale pentru construirea relațiilor pozitive, gestionarea eficeintă a emoțiilor, luarea unor decizii corecte, afirmarea socială și implicarea comunitară (Durlak J. A. et al., 2011; Greenberg M. T. et al., 2017). Numeroase studii evidențiază impactul pozitiv al acestora asupra performanțelor cognitive (Mureșan A., 2005; Goleman D., 2007), cât și profesionale (Goleman D., Boyatzis R., 2007; Galal S., Carr-Lopez S., Seal C.R., Scott A.N., Lopez C., 2012). Astfel, este esențial ca tinerii să fie pregătiți pentru provocările actuale, diferite de cele din trecut. Deși fenomenul inteligenței emoționale deși este recunoscut științific de mult timp, rămâne a fi un subiect de actualitate, abordându-se diverse aspect ale acestuia. Studiile privind compențele socio-emoționale sunt mai rcente, apariția lor datând cu începutul mileniului al III-lea.

Conceptul *dezvoltare a competenţelor socio-emoţionale* a fost propus de către Seal, coroborând alte trei concepte: inteligența socială, inteligența emoțională și dezvoltarea competențelor. Pentru clarificarea conceptului de competențe socio-emoționale trebuie înțeles conceptul de *competență,* definit ca „un ansamblu integrat de capacităţi, cunoştinţe, atitudini exersate adecvat şi spontan în diferite situaţii, mobilizând, reorganizând resursele interne şi externe pentru atingerea scopului în contextul experienţei sociale autentice” (Slifos L, 2010, p.5).

Competențele sociale se ferefă la abilitatea de a te implica cu succes în interacţiuni sociale şi relaţii interpersonale, precum şi abilitatea de a interpreta mesajele comunicării verbale și nonverbale (Захарова И. Г.). Ele contribuie la maturitatea socială și la luarea deciziilor adecvate (Шульга Т. И., Слот В., Спаниярд Х.). În acest context, *competenţele emoţionale*, strâns legate *inteligența emoțională***,** presupun recunoașterea și reglarea emoțiilor proprii și ale celorlalți pentru o adaptare optimă la mediul înconjurător. Trebuie de remarcat faptul că această legătură strânsă a generat dezbateri academice cu privire la definirea și delimitarea conceptelor (Vaida S., 2013), însă ele sunt complementare. Goleman (2007) consideră inteligența emoțională un predictor al performanței, dar eficiența sa depinde de dezvoltarea competențelor socio-emoționale.

În literatura de specialitate, există trei mari modele teoretice ale inteligenței emoționale: *modelul trăsăturilor emoționale* (Bar-On, R., 2006), centrat pe starea generală de bine; modelul *abilităților emoționale* (Mayer J.D. și Salovey P., 1990) și *modelul competențelor emoționale* (Goleman D., 2007). Reunind aceste trei perspective, Seal și colaboratorii săi (2010) propun un model integrativ, care să ofere o mai bună înţelegere a conceptului de inteligenţă emoţională şi a rolului acesteia în dezvoltarea competenţelor socio-emoţionale. Seal consideră ca şi posibilă soluţie la dezbaterea paradigmatică asupra inteligenţei emoţionale, tratarea conceptului ca şi un construct holistic, care evidențiază influența trăsăturilor emoționale asupra comportamentului prin intermediul abilităților emoționale. Dezvoltarea *competențelor socio-emoționale* este astfel rezultatul interacțiunii dintre inteligența emoțională și învățarea socială, contribuind la succesul personal și profesional.

Modelul competențelor socio-emoționale include mai multe dimensiuni esențiale:

- *Conștiința de sine* – recunoașterea emoțiilor proprii, reflecția asupra gândurilor și comportamentelor, evaluarea realistă a punctelor forte și limitelor personale.
- *Automanagementul* – automotivarea, controlul impulsurilor, stabilirea obiectivelor și utilizarea strategiilor de coping în situații stresante.
- *Conştientizarea socială* – înțelegerea perspectivelor altora, respectarea diversității culturale și recunoașterea sprijinului comunitar.
- *Abilitățile de relaționare* – comunicarea eficientă, cooperarea, gestionarea conflictelor și menținerea relațiilor pozitive.
- *Luarea deciziilor responsabile* – evaluarea realistă a riscurilor, asumarea consecințelor acțiunilor și alegerea comportamentelor adecvate.

Seal și colaboratorii săi, prin studiile realizate (2010, 2011), au demonstrat că aceste competențe pot fi dezvoltate la orice vârstă, având un impact direct asupra performanței personale și profesionale. Astfel,

competențele socio-emoționale nu doar completează inteligența emoțională, ci reprezintă un factor esențial în adaptarea eficientă la provocările societății moderne. Dezvoltarea lor, așa cum arată rezultatele studiilor din domeniu (CASEL Guide. *Effective Social and Emotional Learning Programs,* 2013, TAYLOR, R. D. et al, 2017), este esenţială pentru educaţia copilului, deoarece este direct corelată cu succesul şi fericirea lui ca adult și devine o necesitate pentru succesul individual și integrarea armonioasă în comunitate.

Dezvoltarea competențelor socio-emoționale este esențială pentru integrarea armonioasă a elevilor în mediul școlar. Statutul elevului în cadrul grupului școlar este influențat de abilitățile acestuia de a interacționa eficient, de aşi gestiona emoțiile și de a stabili relații pozitive. Cu toate acestea, există variații semnificative în modul în care aceste competențe influențează poziția socială a elevului, acceptarea sa de către colegi și succesul în relațiile interpersonale. Lipsa unor studii ample asupra interdependenței dintre competențele socio-emoționale și statutul elevului în grupul școlar subliniază necesitatea unei analize detaliate a acestui fenomen.

Scopul studiului nostru este de a explora legătura dintre nivelul de dezvoltare a competențelor socio-emoționale ale preadolescenților și statutul lor în cadrul grupului școlar. În cercetarea noastră am pornint de la *premisele* că între succesul social și gradul de dezvoltare a competențelor socio-emoționale a preadolescenților există o corelație directă: cu cât preadolescentul posedă competenţe socio-emoționale mai dezvoltate cu atât succesul social al acestuia este mai mare; preadolescenții reușesc să se integreze mai ușor în colectivul de semeni, dacă parcurg un program de dezvoltare a competențelor socio-emoționale.

Metodologia cercetării

Participanți: În cercetarea de față au fost incluși 82 preadolescenți elevi în clasa a V-a ai unui liceu theoretic din or. Chișinău. Metoda de selecatre a eșantionului a fost una probabilistică aleatorie. Din totalul lotului experimental 43 persoane au fost fete și 39 persoane - băieți.

Metode, tehnici și instrumente de cercetare: Pentru realizarea cercetării au fost aplicate următoarele metode empirice: Scala de maturitate emoțională Friedmann ce măsoară nivelul actual al inteligentei emotionale, Testul pentru măsurarea inteligenţei emoţionale și sociale a lui D. Golrman, adaptat de M. Rocco (2005), Scala competenței sociale a lui A. Prihojan (2007), Testul sociometric și un Program de dezvoltare a competențelor socio-emoționale ale preadolescenților.

Procedură: Instrumemtele au fost aplicate individual, participanții au fost asigurați, în prealabil, că răspunsurile oferite sunt strict confidențiale. Atât respondenţii, cât și părinții acestora au fost puși la curent cu scopul aplicării instrumentelor. Pe parcurs, au fost oferite instrucţiuni referitoare la completarea acestora. Cercetarea s-a realizat în două etape. La etapa inițială au fost culese date cu referire la nivelul de dezvoltare a competențelor socio-emoționale ale preadolescenților și statutul lor psihosocial, după care, în etapa ulterioară participanții care au obținut un un nivel de dezvoltare sub medie a inteligenței emoționale și sociale au fost supuși unui program de training în vederea dezvoltării acestora.

Rezultate și interpretări

În realizarea cercetării am pornit de la supoziția că între succesul social și gradul de dezvoltare a competențelor socio-emoționale a preadolescenților există o corelație directă: Cu cât elevul posedă competenţe socio-emoționale mai dezvoltate cu atât succesul social al acestuia este mai mare. Prin succes social noi înțelegem gradul de incluziune a elevului în colectivul de semeni și statutul lui în acest grup. Pentru a demonstra ipoteza înaintată am făcut un șir de măsurători. Astfel pentru a determina nivel de maturitate emoțională a preadolescenților am aplicat *Scala de maturitate emoțională Friedmann*.

În urma aplicării acestui instrument am obţinut următoarele rezultate: cea mai mare parte a elevilor cuprinși în cercetare 30,5% prezintă o maturitate redusă, situată spre limită; 10,21% elevi au tendințe către imaturitate emoțională, 3,39% - ușoară imaturitate emoțională și alte 3,39% elevi sunt imaturi din punct de vedere emoțional, 27% elevi sunt personae sensibile echilibrate din punct de vedere emoțional, 22% - prezintă o maturitate emoțională normală și 3,39% din preadolescenți sunt perfect maturizați din punct de vedere emoțional.

După cum ne arată datele obținute majoritatea elevilor sunt imaturi sau se află la limita maturității emoționale ceea ce înseamnă că aceștia se simt adesea răniti de cuvintele şi acţiunile altora, relaţiile cu cei jur nu sunt tocmai armonioase, micile supărări îi fac să-și iasă din fire, să se simtă furioși

când au necazuri sau neplăceri, să manifeste gelozie și invidie când semenii lor au succes. Cei 25,39% din elevi care prezintă o maturitate emoțională demonstrează că, caută să câştige simpatia celor din jurul lor, sunt foarte atenți față de sentimenetele altora, nu deseori spun lucruri pe care apoi le regretă, nu sunt înclinați să dea vina pe alţii pentru greşelile şi erorile lor, sunt stăpâni pe sine în situaţii neprevăzute.

Pentru a verifica și preciza datele obținute la scala de maturitate emoțională Friedmann, am aplicat un alt instrument ce măsoară inteligența emoțională și anume *Testul de măsurare a nivelului inteligenței și competențelor emoționale* de Bar-On și D. Goleman adaptat de Mihaela Roco. Rezultatele obținute sunt reflectate în Figura 1.

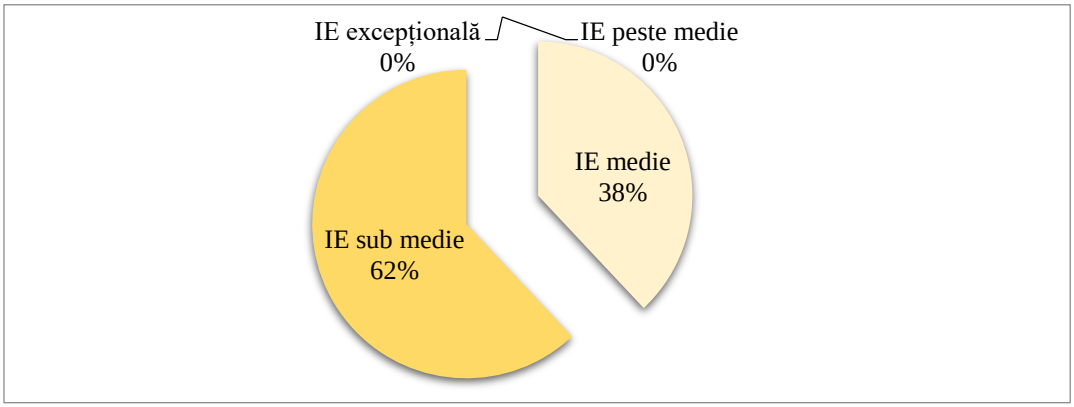


Figura 1. Nivelul dezvoltării inteligenței și competențelor emoționale

După cum vedem din figura 1, 38% din preadolescenții cuprinși în cercetare prezintă un nivel mediu de dezvoltare a inteligenței emoționale, iar majoritatea (62%) au o inteligență emoțională dezvoltată sub nivelul mediul. De fapt, aceste date reflectă un proces normal al evoluției sferei afectivității la preadolescenți. În această perioadă – 10 -14-15 ani manifestările afective trec printr-o perioadă relativ dificilă în momentrul debutului pubertății și sunt caracterizate prin instabilitate, explozivitate în apariție, intensitate foarte mare, disproporționată față de împrejurările care le-au generat. Bogăția activităților și relațiilor amplifică și diversifică emoțiile și stările afective ale preadolescentulu. Acum încep să se facă investiții afective în afara relațiilor familiale, se formează noi și importante sentimente care-l leasgă pe copil în profunzime de activități și alte persoane, se amplifică posibilitățile de reglare a comportamnetelor emoțional-expresive. Observăm că elevii manifestă dificultăți în reținerea și reducerea manifestărilor afective, deși expresiile mimice și pantomimice sunt mai eficient controlate, cele mai complexe, cum sunt paloarea sau înroșirea, nu pot fi reglate.

Preadolescența este perioada când are loc detașarea de relațiile cu părinții și orientarea spre relațiile cu semenii care devin semnificative pentru puberi. Acum se stabilesc prietenii stabile și întemeiate pe dorințe și preferințe similare, pe înțelegere reciprocă cu cei de aceeași vârstă și sex. În cursul acestui stadiu se produc schimbări și în relațiile afective dintre cele două sexe care se pot manifesta în conduite de ajutor, simpatie, respect, dragoste și comfort afectiv simțit în preajma lor și de aceea noile relații afective, pot genera la început, un sentiment de culpabilitate, un fel de vinovăție față de părinți. Aceste trăiri reprezintă reperele unui proces de maturizare afectivă de durată care vor duce la o anumită autonomie fără de care nu s-ar putea împlini mai târziu viața intimă a fiecăruia. Preadolescenții pot face față acestor schimbări în procesul de relaționale dacă au dezvoltate competențele sociale. Din aceste considerente am aplicat în studiul nostru *Scala competenței sociale a lui A. Prihojan* care a fost concepută în acest scop. În urma colectării datelor am obținut următoarele informații: 83% din preadolescenți posedă competențe sociale dezvoltate în corespundere cu vârsta lor cronologică, iar la 17% din respondenți aceste competențe sunt dezvoltate peste media vârstei. În figura de mai jos sunt refletate datele obținute de noi.

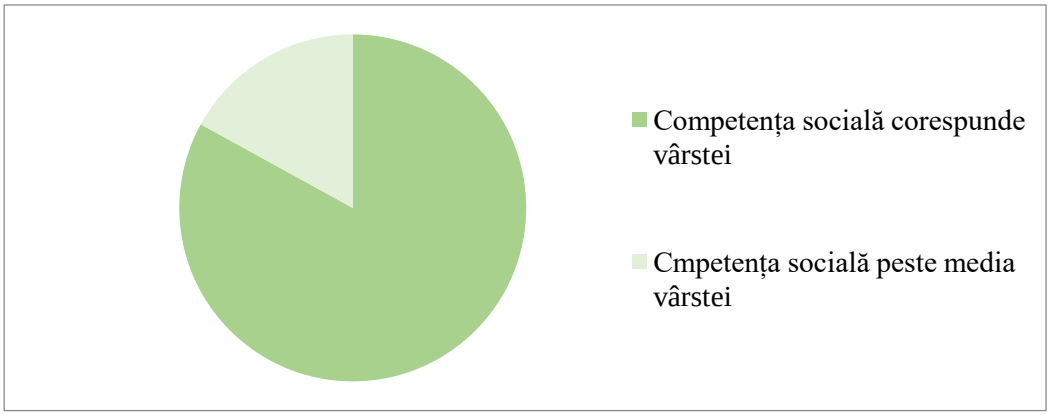


Figura 2. Nivelul dezvoltării competenței sociale a preadolescenților

Scala măsoară atât nivelul general al competențelor sociale în corespundere cu vârsta, precum și în diferite domenii ca: independență, încredere în sine, atitudinea responsabilă, comunicare, abilități organizatorice, interes față de viața socială, abilități de utilizare a tehnologiilor moderne. Măsurând nivelul de dezvoltare a competenței sociale la fiecare scală în parte puten zice că: la băieți, față de fete, sunt mai dezvoltate astfel de calități ca independența și interesul față de viața socială care depășesc de patru ori indicile desvoltării peste standardul de vârstă față de cel al fetelor, iar la fete, față de băieți, sunt mai dezvoltate peste media de vârstă socială astfel de calități ca încrederea în sine, abilitățile de comunicare, responsabilitatea. Abilitățile organizatorice nu au putut fi comparate după variabila sex, întrucât în standardele indicate în test nu se regăsesc indicatori ai vârstei sociale la această scală. Cele prezentate mai sus ne permit să conchidem că, competențele sociale ale elevilor cuprinși în cercetare sunt mai dezvoltate față decât cele emoționale. Din aceste considerente, anume acestea vor constitui obiectul analizelor noastre ulterioare.

Una din valiabilele care trebuiau măsurate pentru a demonstra ipoteza înaintată la începutul cercetării a fost statutul social al elevului în cadrul grupului școlar. Pentru a determina cât de bine sunt incluși preadolescenții în colectivul de semeni am aplicat testul sociometric. Prin intermediul lui am obținut date importante referitoare la relațiile afective, preferențiale dintre membrii grupului, precum și despre nivelul structurării acestora la un anumit moment dat. De asemeni testul dat ne-a permis să aflăm stutul psihosocial al fiecărui elev în cadrul grupului școlar. Testul s-a aplicat pentru fiecare clasă în parte. Datele obținute sunt organizate în tabelul 1.

Tabelul 1. Statutul psihosocial al elevilor în urma testului sociometric pe clase

Statutul elevilor	**Clasa a V-a „A”**	**Clasa a V-a „B”**	**Clasa a V-a „C”**
Foarte populari (lideri)	15,6%	3,4%	7,1%
Populari	15,6%	31%	21,4%
Acceptați	56,3%	58,6%	67,9%
Indiferenți pentru grup (izolați)	12,5%	6,9%	3,6%
Coeziunea grupului	0,5	0,529	0,524

Din datele Tabel 1, putem observa că, climatul psihologic în cadrul claselor este unul favorabil, grupurile sunt coezive, puterea de atracție ete una medie, în fiecare clasă sunt microgrupuri: în clasele a V-a „A” și „B” sunt câte 5 microgrupuri, iar în clasa a V-a „C” sunt 2. Dacă e să ne referim la statutul elevilor și relațiile preferențiale dintre ei, vedem că în clasa a V-a „A” sunt cei mai mulți lideri (15,6%), practic fiecare microgrup are liderul său, dar și cele mai multe personae izolate (12,5%). Fapul dat reflectă o coeziune mai slabă în acest grup. Cei mai puțini lideri (3,4%) cu o forță mare de atracție în grup sunt în clasa a V-a „B”, iar cei mai puțini indiferenți pentru grup (3,6%), cu indice preferenție 0, sunt în clasa a V-a „C”. Succesul social al copilului, eficiența sa atât în rezolvarea problemelor neprevăzute din viața de zi cu zi, nu depinde numai de aptitudinea intelectuală, ci și de capacitatea de a construi și dezvolta relații interpersonale pozitive și armonioase, care să permită să se simtă confortabil în cadrul grupului de semeni.

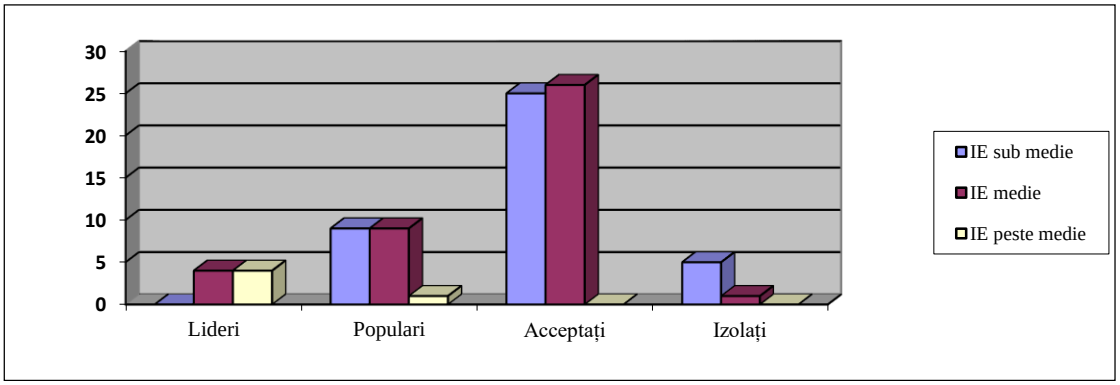


Figura 3. Relația dintre nivelul de dezvoltare a inteligenței emoționale și statutul preadolescenților în grupul scolar

Analizând și comparând datele la testul de inteligență emoțională și testul sociometric constatăm o relație de proporționalitate directă între acestea. Cu cât competențele emoționale sunt mai dezvoltate cu atât gradul de incluziune în colectiv este mai mare ceea ce ne permite să zicem că prima ipoteză a studiului noastru s-a confirmat.

În ce de a doua parte a cercetării am lucrat cu cele 62% preadolescenți din total grupului inițial, care au obținut un nivel de dezvoltare sub medie a inteligenței emoționale. Aceștia au participat la un program de dezvoltare a competențelor emoționale pentru ai ajuta să se integreze mai bine în colectivul de semeni. În urma parcurgerii programului de training am aplicat din nou *Testul de măsurare a nivelului inteligenței și competențelor emoționale* pentru a evalua eficiența acestuia. Astfel am obținut datele reflectate în figura 4.

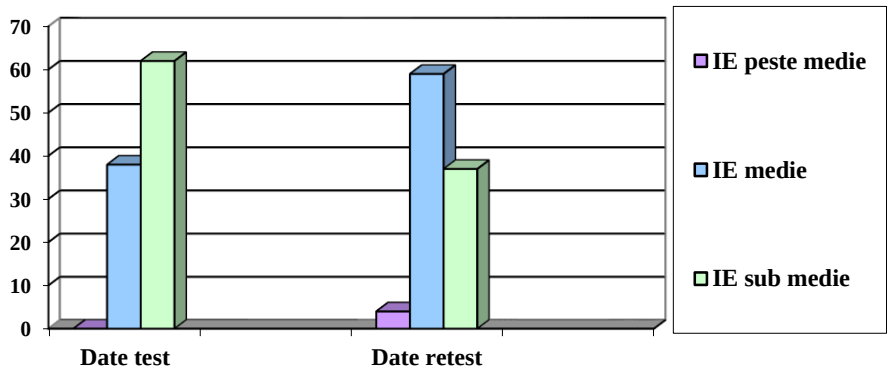


Figura 4. Nivelul competențelor emoționale: date test-retest

Datele Figurii 4. ne demonstrează eficiența programului desfășurat de noi în vederea dezvoltării competențelor emoționale la preadolescenți. Astfel, în urma programului parcurs a crescut nivelul mediu al inteligenței emoționale de la 38% la 59%. De asemenea, au apărut copii cu nivel peste mediu al inteligenței emoționale, cei drept numărul lor ete mic și constituie 4% din totalul eșantionului. Cât privește nuvelul sub medie a inteligenței emoționale, acesta a scăzut de la 62% inițial la 37%. Putem zice cu siguranță că obiectivele trainingului au fost atinse, elevii dezvoltându-și astfel de competențe ca: imaginea de sine pozitivă; responsabilitate personală față de sine şi de alţii; păstrarea echilibrului în situaţii de succes şi eşec; autoanaliza erorilor, greşelilor, eşecurilor; ascultarea activă a colegilor, implicarea și cooperarea în cadrul activităților de grup, empatia, capacitatea de soluționare a problemelor, etc. Preadolescenții au ajuns la un grad mai înalt de conștientizare a emoțiilor, stărilor afective și sentimentelor.

Prin datele de mai sus am demostrat prima parte a ipotesei înaintate în cadrul acestui experiment, și anume că preadolescenții ajung să-și dezvolte competențele emoționale dacă parcurg un program de training în acest sens. Pentru a demonstra că aceștia reușesc să se integreze mai ușor în colectivul de

semeni, dacă parcurg un program de dezvoltare a competențelor emoționale, la ceva timp după realizarea trainingului am repetat testul sociometric. Datele sunt organizate în tabelul de mai jos.

Tabelul 2. Statutul psihosocial al elevilor în urma testului sociometric pe clase. Date test-retest

Statutul elevilor	**Clasa a V-a „A”**		**Clasa a V-a „B”**		**Clasa a V-a „C”**	
	Test	**Retest**	**Test**	**Retest**	**Test**	**Retest**
Foarte populari (lideri)	15,6%	15,6%	3,4%	3,6%	7,1%	10,7%
Populari	15,6%	12,5%	31%	35,5%	21,4%	14,3%
Acceptați	56,3%	65,6%	58,6%	57,4%	67,9%	75%
Indiferenți pentru grup (izolați)	12,5%	6,3%	6,9%	3,5%	3,6%	-

După cum vedem și aceste date s-au modificat semnificativ spre bine. A crescut numărul liderilor, mai ales în clasa a V-a „C” – de la 7,1% la 10,7%. În unele clase, (cl.a V-a „A” și „C”) a scăzut numărul persoanelor populare, în schimb a crescut considerabil numărul persoanelor acceptate. Îmbucurător este faptul că în toate cele trei clase de a V-a care au participat la cercetare a scăzut, practic la jumătate, numărul persoanelor indiferente pentru grup, ceea ce înseamnă că la moment erau mai puțini copii izolați. Vedem că relațiile din clasele de elevi s-au consolidat, respectiv sentimentele de colegialitate s-au statornicit și ele, iar acestea din urmă duc la apariția și întărirea sentimentului de „noi”, mândria de a aparține acestui grup, la sentimentul solidarității și prieteniei.

Concluzii

Datele obținute în urma cercetării au scos în evidență următoarele:

Majoritatea preadolescenților au o inteligență emoțională dezvoltată sub nivelul mediul, adică sunt imaturi din punct de vedere emoțional, ceea ce este un fapt normal al evoluției sferei afectivității în această perioadă - 10 ani-14-15 ani. Competențele sociale, spre deosebire de cele emoționale, sunt mult mai dezvoltate la preadolescenți. Băieții sunt mai independenți și mai mult interesați de viața socială față de fete, iar acestea sunt mai încrezute în sine, mai comunicabile și mai responsabile decât băieții.

Statutul social al copilului în cadrul grupului de semeni ține mai mult competențele emoționale decât de cele sociale, adică de: capacitatea de a construi și dezvolta relații interpersonale pozitive și armonioase, de recunoașterea emoțiilor sale și a celorlați, de capacitatea de capacitate de autocunoaştere şi autocontrol, capacitatea de a fi flexibil, capacitatea de a te simţi bine în orice situaţie datorită acceptării părţilor slabe. Toate acestea îi permit copilului să se simtă confortabil în cadrul grupului de semeni.

Stimularea inteligenței emoționale ajută la dezvoltarea multilaterală a personalității preadolescentului. Din aceste considerente, psihologul școlar, dar și cadrele didactice, trebuie să-i ajute pe elevi să-și înțeleagă emoțiile, să înțeleagă pe cei din jur și să poată colabora lucrând empatic, deoarece doar atunci personalitatea preadolescentului se va dezvolta multilateral și armonios. Pentru aceasta cadrele didactice trebuie să fie antrenate suficient întru înțelegerea și răspunderea nevoilor actuale ale preadolescentului, desigur prin actualizarea cunoștințelor în mediul informațional, tehnic, e.t.c. Evident este faptul că un profesor ce optează pentru dezvoltarea inteligenței emoționale cu ajutorul diferitor tehnici și metode interactive îl ajută pe elevul său să se dezvolte în plan personal.

Bibliografie

1. Bar-On, R. *The Bar-On model of emotional-social intelligence* (ESI). Psicothema, 2006, 18(suppl.), p.13-25.
2. Casel Guide. *Effective Social and Emotional Learning Programs*, 2013, https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED581699.pdf
3. Durlak, J. A. et al. The impact of enhancingstudents' social and emotional learning: A metaanalysisof school-based universal interventions. In: *Child Development*, 2011, nr.82, p. 405-432. ISSN: 0009-3920.
4. Galal, S., Carr-Lopez, S., Seal, C.R., Scott, A.N., Lopez, C. Development and Assessment of Social and Emotional Competence through Simulated Patient Consultations. In: *American Journal of Pharmaceutical Education*, 2012, nr.76, p.1-7. ISSN: 1553-6467.
5. Goleman, D. *Inteligența emoțională, cheia succesului în viaţă*. București: Curtea Veche Publishing, 2007. 461p. ISBN: 978-973-669-377-9.
6. Goleman, D., Boyatzis, R. *Inteligența emoțională în leadership*. București: Curtea Veche, 2007. 390 p. ISBN: 9786064403872.

7. Greenberg, M. T. et al. Social and emotional learningas a public health approach to education. In: *The Future of Children*, 2017, nr.27 (1), p. 13-32. ISSN:10548289.
8. Mureșan, A. *Cunoaşterea şi conducerea grupurilor sociale*. Cluj-Napoca: Editura Accent, 2005.
9. Roco, M. Studii recente privind trăsăturile inteligenței emoționale şi modalitățile de evaluare. București: În: *Revista de Psihologie*, 2005, vol.51, nr. 1-2, p. 50 - 61. ISSN: 0034-8759.
10. Salovey, P., Mayer, J.D. Emotional Intelligence. In: *Imagination, Cognition and Personality*, 1990, vol. 3, Issue 3, pp. 185–211. ISSN: 0276-2366.
11. *Scala de maturitate emoțională Friedman*. https://scoalacurtisoara. files.wordpress.com /2012/07/7.pdf
12. Sclifos, L. Formarea competenței de a învăța să înveți. În: *O competență – cheie: a învăța să înveți. Ghid metodologic*. Chișinău: Ed. Centrul Educațional PRODIDACTICA, 2010, p. 5-18. ISBN: 978-9975-4125-0-6.
13. Seal, C. R., Andrews-Brown, A. An integrative model of emotional intelligence: Emotional ability as a moderator of the mediated relationship of emotional quotient and emotional competence. In: *Organization Management Journal*, 2010, nr.7(2), p.143-152. ISSN: 2753-8567.
14. Seal, C.R., Naummann, S., Scot A., Royce-Davis, J. Social-emotional development: a new model of student learning in higher education. In: *Research in Higher Education Journal*, 2011, nr.10. pp. 276–285. ISSN: 0361-0365.
15. Taylor, R. D. et al. Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. In: *Child Development*, 2017, nr. 88(4), p. 1156-1171. ISSN:0009-3920.
16. Vaida, S. *Proiectarea, elaborarea şi testarea unui program de dezvoltare a competenţelor socio-emoţionale ale tinerilor*. Teză de doctorat. Cluj-Napoca, 2013.
17. ЗАХАРОВА, И. Г. *Формирование социальной компетенции у студентов вуза*, http://www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=777857
18. ПРИХОЖАН, А. М. Диагностика личностного развития детей подросткового возраста. АНО «ПЭБ», Москва, 2007.
19. ШУЛЬГА, Т. И., СЛОТ, В., СПАНИЯРД, Х. *Методика работы с детьми „группы риска”,* http://www.ergeal.ru/archive/psy/book6/12.htm.

INTERVENȚII PSIHOLOGICE ÎN COMPORTAMENTUL AGRESIV AL PREADOLESCENȚILOR

Elena LOSÎI,
dr. în psihologie, conf.univ., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
https://orcid.org/0000-0002-5032-9993

Notă: Articol elaborat în cadrul proiectului *Strategii de asigurare a securității psihologice în sistemul educațional, cod 040113.*

Preadolescența, etapă sensibilă din viața omului, când încă se formează personalitatea, conștiința de sine, e marcată de transformări fizice, hormonale, psihice și relaționale. Tinerii tind să comunice mai mult în grupuri, sunt preocupați să placă și sa fie acceptați de membri acestui grup. Este vârsta când survine o etapă dificilă, denumită în psihologie criza preadolescentină, care duce la apariția diverselor probleme, inclusiv și comportamentale. Creșterea agresivității, violenței la această vârstă a devenit în ultimii ani o problemă socială. Preadolescența este considerată cea mai vulnerabilă perioadă, care creează multe dificultăți. Puberul deseori încearcă să se manifeste printr–un comportament demonstrativ, brutal, tinde să acționeze contrar dorințelor și indicațiilor adulților.

Asupra unui preadolescent o influență mare are anume mediul și grupul de referință. De aceea pentru a se confirma și a se impune ca personalitatea el recurge adesea la un comportament agresiv (Pîslari, 2018). Preadolescenții denotă uneori probleme de socializare. Dezvoltarea rapidă a tehnologiei, mulțimea de informații care nu sunt filtrate, dificultățile economice, lipsa de timp a părinților, greșelile și neajunsurile în educație: toate aduc noi cerințe la care puberul încă nu este pregătit, îi creează sentimentul neajutorării, sentimentul protestului, îl face iritabil. Astfel de la copilul ascultător se ajunge la copilul cu comportamentul agresiv. Aceste situații comportamentale la vârsta preadolescenței sunt mereu la tema zilei în domeniul psihologiei.

Interesul față de formele de manifestare a personalității și comportamentului puberului este reflectat în lucrările multor cercetători, printre care Bandura A., Walter R., Berkowitz L., Buss A.,

Lorents K., Feshbah S., Zillmann D., Hartup W., Patterson G., Prihojan A., Felidștein D., Semeniuc L. etc. (Dita, 2021; Pleșca 2010). Problema agresivității preadolescenților a trezit interes și discuții tot mai mult în știința psihologică, au apărut teorii ce vorbesc despre agresivitate ca un factor cu care individul se naște (Z. Freud, K. Lorents, W. McDougall, etc.) și teorii care spun că agresivitatea se învață (J. Dollard, A. Buss, L. Bercowitz etc). În Republica Moldova tema agresivității a fost studiată de Racu Iulia, Pleşca Maria, Racu Igor, Potâng Angela, Calancea Angela, Dița Maria ș.a. (Racu, Stanciu, 2022).

Agresivitatea devine tot mai des subiectul numeroaselor cercetări. Cele mai multe studii din domeniu sunt constatative, ce prezintă rezultate observate, remarcate sau sesizate. Cercetarea noastră a avut drept scop elaborarea și implementarea unui program de intervenție psihologică pentru a diminua agresivitatea și pentru a influența pozitiv asupra dezvoltării preadolescentului favorizând dezvoltarea abilităților de autoreglare emoțională și personală preadolescenților. În accepțiunea noastră, agresivitatea poate fi considerata a fi o caracteristică a acelor forme de comportament orientate în sens distructiv, în vederea producerii unor daune, fie ele materiale, moral-psihologice sau mixte. Această cercetare a fost precedată de studiul constatativ al agresivității la preadolescenți. Din grupurile elevilor cu un nivel ridicat al manifestării agresivității am selectat două grupe omogene de preadolescenți, a câte 10 persoane, care au inclus în grupul experimental (GE) şi grupul de control (GC). Am presupus că intervențiile psihologice special organizate pot să influențeze pozitiv asupra dezvoltării abilităților de autoreglare emoțională şi sporirea încrederii în sine, prin aceasta să contribuie la diminuarea agresivității.

Programul a fost axat pe dezvoltarea capacităților de autocunoaștere, conștientizarea factorilor care creează conflicte, învățarea tehnicilor de relaxare și reglare emoțională, dezvoltarea empatiei, dezvoltarea comunicării asertive, educarea respectului față de sine și de alții, creșterea stimei de sine. Ședințele au fost îndreptate asupra dezvoltării unei gândiri pozitive, recunoașterea, acceptarea și gestionarea prin tehnici simple de relaxare musculară și emoțională, dezvoltarea comportamentului asertiv în relație cu sine și ceilalți. Metodele folosite au fost: discuții de grup; tehnici de relaxare prin respirație, meditație; terapia prin artă; jocul de rol, jocul; tehnici de autocunoaștere, lectura poveștilor terapeutice, muzică de relaxare (Golovei, 2022; Moldovanu, 2005; Racu, 2022).

Principiile fundamentale care au stat la baza elaborării programului de intervenție psihologică sunt:

Principiul experienței „aici și acum". În prim-plan sunt puse trăirile emoțiilor și exprimarea experienței prezente. Acest fapt contribuie la conștientizarea, de către preadolescent, a propriilor percepții, emoții gânduri și trăiri. *Principiul implicării.* Dezvoltarea personală este un proces de autoformare, în care preadolescentul trebuie să se implice conștient. Astfel, prezența preadolescentului este participativă, directă și responsabilă. *Principiul utilizării unui set de metode în cercetarea psihologică*. Conform acestui principiu este necesar de utilizat o varietate mare de metode, tehnici și procedee din arsenalul psihologiei practice. Aceste metode aplicate în practică au demonstrat că ele se completează reciproc şi reprezintă un instrumentariu adecvat de acordare a unui ajutor psihologic eficient copiilor. *Principiul influenței emoționale a materialului folosit*. Toate metodele și procedeele trebuie să asigure un fon emoțional pozitiv.

În scopul verificării eficienții programului propus de diminuare a comportamentului agresiv la preadolescenți au fost aplicate următoarelor instrumente: *Inventarul ostilității A. Buss și A. Durkee, Chestionar de personalitate multifazic Freiburg (HB), Test pentru evaluarea stimei de sine Rosenberg; Testul Cum vă comportați în relație cu ceilalți* (Losîi, 2016). Astfel, primul pas a fost să verificăm dacă rezultatele obținute de preadolescenți la *Inventarul ostilității A. Buss și A. Durkee*, aplicat după programul formativ, s-au avut modificat. Pentru aceasta cu ajutorul instrumentului statistic de Wilcoxon am efectuat 2 măsurători la aceeași probă și la același eșantion.

Tabelul 1. Test-retest GE. Inventarul ostilității A. Buss și A. Durkee

	negativism retest - negativism	resentiment retest - resentiment	ostilitate indirecta retest - ostilitate indirecta	atentat retest - atentat	suspiciune retest - suspiciune	iritabilitate retest - iritabilitate	ostilitate verbala retest - ostilitate verbala	scor general retest - scor general

Z	-2,040	-2,831	-2,536	-2,514	-2,558	-2,308	-2,701	-2,809
Sig.	0,41	0,05	0,011	0,012	0,011	0,021	0,007	0,005

Datele din tabelul 1 relevă faptul că la următoarele variabile testate s-au obținut schimbări: la variabila *negativism* Z=-2,040, p=0,041; la variabila *resentiment* Z=-2,831, p=0,005, la variabila *ostilitate indirectă* Z= -2,536, p=0,011, la variabila *atentat* Z=-2,514, p=0,012, la variabila *suspiciune* Z=-2,558, p=0,011, la variabila *iritabilitate* Z=-2,308, p= 0,021; la variabila *ostilitate verbală* Z=-2,701, p=0,007; la variabila *scor general* Z=-2,809, p=0,005. Putem confirma că intervenția a avut efect. Există diferență semnificativ statistic între teste, deoarece p≤0,05. Sunt diferențe între rezultatele testelor aplicate la începutul experimentului și după aplicarea programului formativ.

În figura 1 putem observa media variabililor din *Inventarul Ostilității Buss și Darkee* de la prima testare a grupuli GE și retestarea după programul de dezvoltare personală. La variabila *negativism* test M=5,1, retest M=3,6, media de la test-retest a scăzut, rezultatul e pozitiv; la variabila *resentiment* test M=6,8, retest M=4,9 media de la test-retest a scăzut, rezultatul e pozitiv; la variabila *ostilitate indirecta* test M=7,7, retest M=4,8 media de la test-retest a scăzut, rezultatul e pozitiv; la variabila *atentat* test M=7,6, retest M=6,4 media de la test-retest a scăzut, rezultatul e pozitiv; la variabila *suspiciune* test M=6,9, retest M=6,1 media de la test-retest a scăzut, rezultatul e pozitiv; la variabila *iritabilitate* test M=8,3, retest M=6,9 media de la test-retest a scăzut, rezultatul e pozitiv; la variabila *ostilitate verbală* test M= 9,3, retest M=6,7 media de la test-retest a scăzut, rezultatul e pozitiv.
Rezultatele sunt încurajatoare, stările agresivității, ostilității sau diminuat, datorită dezvoltării personale.

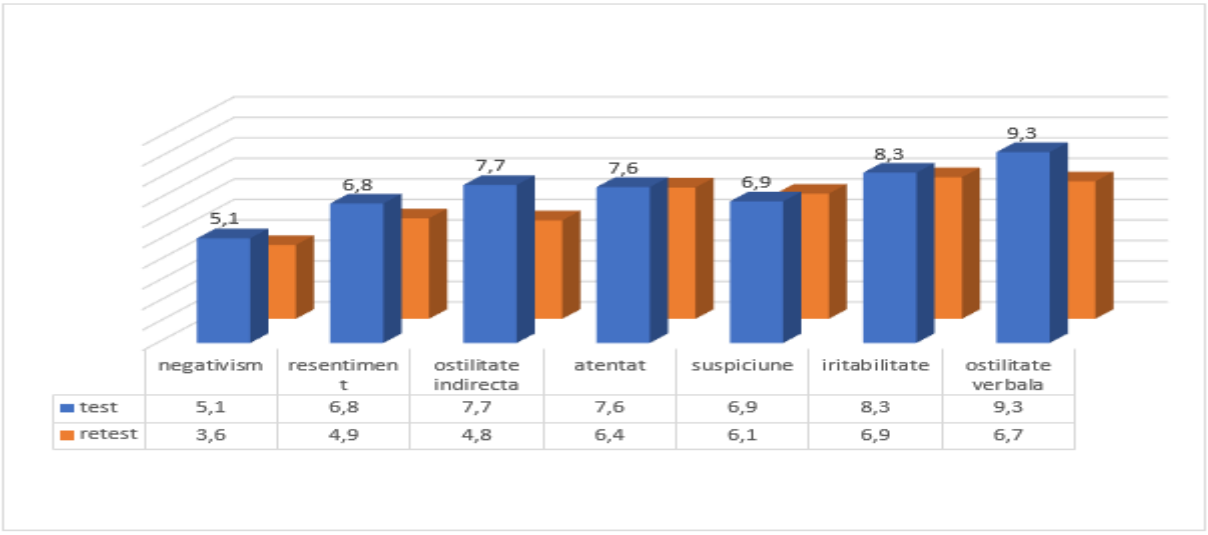


Figura 1. Mediile test-retest pentru GE. Inventarul ostilității Buss și Durkee

Vom verifica mai departe rezultatele obținute la *Inventarul ostilității A. Buss și A. Durkee* (GC), grup pentru care n-a fost aplicat programul formativ, pentru a vedea dacă au fost schimbări. Pentru aceasta, cu ajutorul instrumentului statistic de Wilcoxon, am efectuat 2 măsurători la aceeași probă și la același eșantion. Putem vedea în tabelul 2 rezultatele.

Tabelul 2. Test-retest GC. Inventarul ostilității A. Buss și A. Durkee

	negativism	resentiment	ostilitate indirecta	atentat	suspiciune	iritabilitate	ostilitate verbala	scor general
Z	0,000	-1,342	-1,000	-1,414	-1,414	1,000	-1,000	-1,753
Sig.	1,000	0,180	0,317	0,157	0,157	0,317	0,317	0,080

Din rezultate expuse în tabelul 2 pentru grupul de control, vedem că nu sunt schimbări, nu sunt diferențe semnificativ statistic, pragul de semnificație e mai mare de 0,05. Pentru acești 10 elevi, cu care nu s-a lucrat individual în program de dezvoltare personală rezultatele lor au rămas la fel. În continuare, urmează compararea rezultatelor la *Inventarul de personalitate Freiburg (HB*) retest GE cu rezultatele retest GC, prin aplicarea testului U Mann -Whitney.

Tabelul 3. Distribuția datelor a GE retest și GC retest. Inventarul de personalitate Freiburg (HB).

	negativism	resentiment	ostilitate indirectă	atentat	suspiciune	iritabilitate	ostilitate verbala	scor general
Z	-3,164	-3,078	-2,108	-2,122	-3,023	-2,733	-3,827	-3,788
Sig	0,002	0,02	0,035	0,034	0,003	0,006	0,001	0,001

Din tabelul 3 vedem că la variabilele *negativism, resentiment, atentat, suspiciune, iritabilitate, ostilitate verbala, scor general*, sunt diferențe semnificativ statistic. Pragul de semnificație este mai mare de 0,5. Pentru acești 10 adolescenți din grupul de control nu sunt schimbări în diminuarea comportamentului agresiv. Următorul test-retest al rezultatelor obținute după aplicarea programului formativ al GE este la *Inventarul de personalitate Freiburg* (HB). Instrumentul de identificare este Testul Wilcoxon care măsoară aceeași probă a aceluiași eșantion de 2 ori.

Tabelul 4. Diferențele scorurilor GE la variabilele din inventarul de personalitate Freiburg (HB)

	caracter calm retest – caracter calm	nervozitate retest-nervozitate	agresivitate retest-agresivitate	depresie retest-depresie	emotivitate retest-emotivitate	sociabilitate retest-sociabilitate
Z	-2,058	-2,699	-2,694	-2,573	-0,2831	-2,530
Sig.	0,040	0,007	0,007	0,010	0,005	0,11

Datele din tabelul 4 ne demonstrează că sunt diferențe semnificativ statistic între rezultatele test-retest la variabilile *Inventarului de personalitate Freiburg*: variabila *nervozitate* test-retest Z=-2,699, p=0,007; variabila *agresivitate* test-retest Z=-2,694, p=0,007; variabila *depresie* test-retest Z=-2,573 , p=0,010; variabila *emotivitate* test-retest Z=-2,831, p=0,005; variabila *sociabilitate* test-retest Z=-2,530, p=0,011; variabila *caracter calm* test-retest Z=-2,058, p=0,040.

Tabelul 5. Diferențele scorurilor la variabilele în GE din inventarul de personalitate Freiburg (HB)

	dominare retest-dominare	inhibitie retest-inhibitie	sinceritate retest-sinceritate	extrovert introvert retest - extrovert introvert	labilitate emot retest - labilitate emotionala	masculinitate fem retest - masculinitate feminilitate
Z	-2,825	-2,694	-2,636	-2,254	-2,859	-2,570
Sig	0,005	0,007	0,008	0,024	0,004	0,010

Datele din tabelul 5 cu diferențele scorurilor la variabilele FPI, din Inventarul de personalitate Freiburg (HB) a grupului GE ne arată următoarele schimbări la următoarele variabile: variabila *dominare* test-retest Z=-2,825, p=0,005; variabila *inhibiți*e test-retest Z=-2,694, p= 0,007; variabila *sinceritate* test-retest Z=-2,636, p=0,008; variabila *extrovert/ introvert* test-retest Z= -2,254, p=0,024; variabila *labilitate emoțională* test-retest Z=-2,859, p=0,004; variabila *masculinitate /feminilitate* test-retest Z=-2,570, p=0,010.

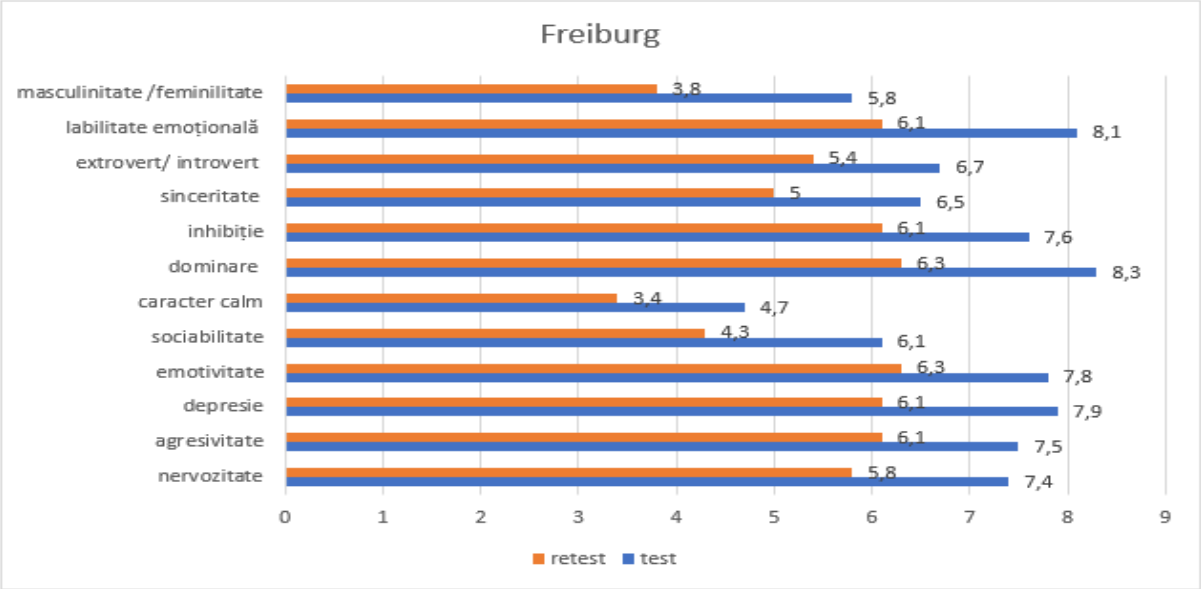
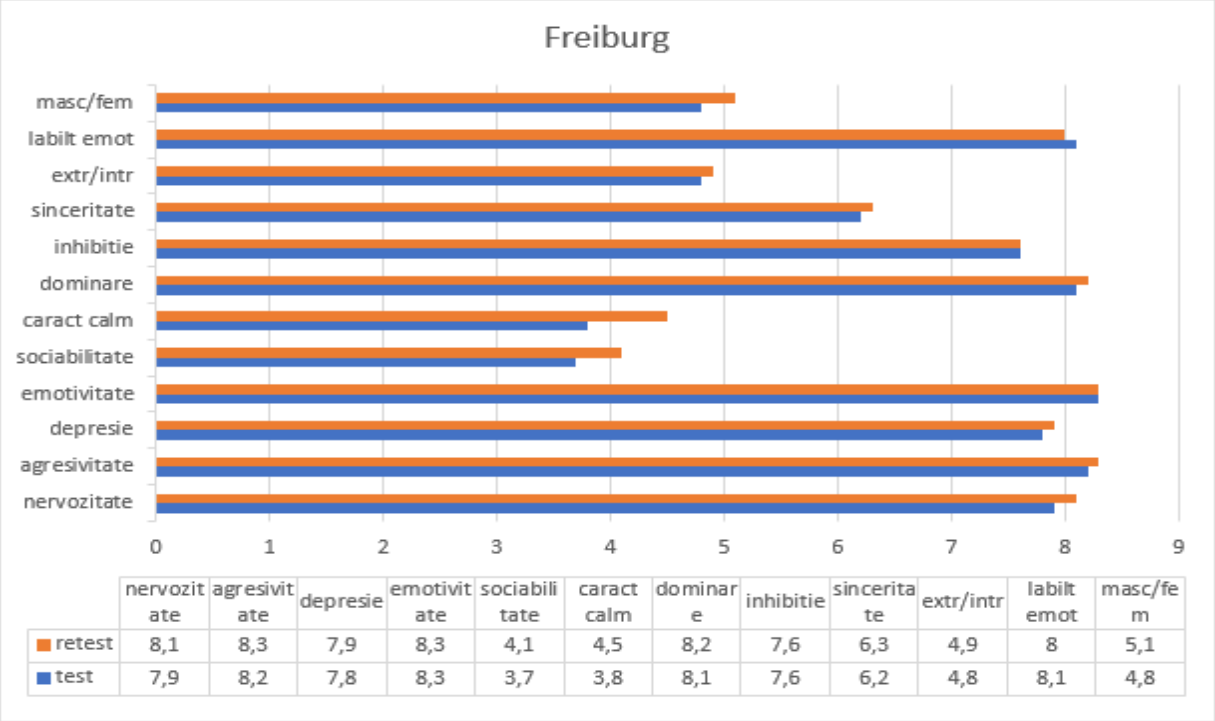


Figura 2. Test-retest la Inventarul de personalitate Freiburg (GE)

În figura 2 putem observa rezultatele mediilor la variabilele din Inventarul de personalitate Freiburg: *nervozitate* test M=7,4, retest M=5,8; *agresivitate* test M= 7,5, retest M=6,1; *depresie* test M= 7,9, retest M= 6,1; *emotivitate* test M=7,8, retest M=6,3; *sociabilitate* test M= 6,1, retest M=4,3; *caracter calm* test M=4,7, retest M=3,4; *dominare* test M=8,3, retest M= 6,3; *inhibitie* test M=7,6, retest M=6,1; *sinceritate* test M= 6,5, retest M=5; extrovert/introvert test M=6,7, retest M=5,4; *labiltate emotională* test M= 8,1, retest M=6,1; *masculinitate / feminitate* test M=5,8, retest M=3,8.

Rezultatele la test-retest la variabilele din *Inventarul de personalitate Freiburg* (HB) în grupul de control arată că din numărul de 10 elevi neimplicați în programul de dezvoltare personală rezultatele sunt următoare: *nervozitate* test-retest Z=-9,966, p=0,334; variabila *agresivitate* test-retest Z=-1,300 p=0,194; variabila *depresie* test-retest Z=-1,342, p=0,180; variabila *emotivitate* test-retest Z=-1,857, p=0,063; variabila *sociabilitate* test-retest Z=-1,414 p=0,157; variabila *caracter calm* test-retest Z=-1,414, p=0, 157; variabila *dominare* test-retest Z=-0,552, p=0,581; variabila *inhibiți*e test-retest Z=--1,000, p= 0,317; variabila *sinceritate* test-retest Z=-2,879, p=0,004; variabila *extrovert/ introvert* test-retest Z= -1,000, p=0,317; variabila *labilitate emoțională* test-retest Z=-1,000, p=0,317; variabila *masculinitate/feminilitate* test-retest Z=-1,342, p=0,180. Pragurile de semnificația la aceste variabile nu dau rezultate semnificativ statistic.

Deci, pentru preadolescenții din grupul de control la unii rezultatele sau înrăutățit, la altele nu s-au schimbat deloc. Figura 3 ne confirmă acest lucru, inde mediile variabililor sunt următoare: *nervozitate* test M=7,4, retest M=8,1; *agresivitate* test M= 7,6, retest M=8,3; *depresie* test M= 7,8, retest M= 7,9; *emotivitate* test M=8,3, retest M=8,3; sociabilitate test M= 3,7, retest M=4,1; *caract calm* test M=3,8, retest M=4,5; *dominare* test M=8,1, retest M= 8,2; *inhibitie* test M=7,6, retest M=7,6; *sinceritate* test M= 6,2, retest M=6,3; *extrovert/introvert* test M=4,8, retest M=4,9; *labilitate emoțională* test M= 8, retest M=8,0; *masculinitate/feminitate* test M=4,5, retest M=5,1. La unele variabile ca *nervozitate, agresivitate, depresie, sociabilitate, sinceritate, dominare* sunt mici schimbări, intensitatea negativă a manifestării acestor stări s-a ridicat puțin. Fără o intervenție de autocunoaștere, explorare, dezvoltare a Sinelui persoana nu-și poate îmbunătăți situația.



	nervozitate	agresivitate	depresie	emotivitate	sociabilitate	caract calm	dominare	inhibitie	sinceritate	extr/intr	labilt emot	masc/fem
retest	8,1	8,3	7,9	8,3	4,1	4,5	8,2	7,6	6,3	4,9	8	5,1
test	7,9	8,2	7,8	8,3	3,7	3,8	8,1	7,6	6,2	4,8	8,1	4,8

Figura 3. Rezultatele la Inventarul de personalitate Freiburg test-retest (GC)

Testul *Stimei de Sine Rosenberg* a fost aplicat până și după intervenție pe eșantionul grupului experimental. Ne-am dorit să aflăm dacă sunt diferențe semnificative între prima testare a grupului experimental și retestul aplicat după finisarea programului de dezvoltare personală. Iarăși am folosit ca instrument statistic de comparare a datelor testul Wilcoxon. Din cei 10 adolescenți participanți în grupul experimental, în urma aplicării programei de dezvoltare personală, la 9 din ei s-au schimbat rezultatele în pozitiv la retest stima de sine, la unul din ei rezultatul scorul a rămas același. Media este 5,50, Z=-2,825, p=0,005. Pragul de semnificație e mai mic de 0,05, ceea ce spune că intervenția a avut efect.

Tabelul 6. Scorul GE la test-retest Stima de Sine

Mean Rank 5,50	Z=-2,825	p=0,005

În figura 4 găsim mediile GE la test -retest Stima de Sine. Media scorurilor la test este M=21,7, iar la retest este M=26,3. Scorurile sunt mai ridicate la media retest, ceea ce înseamnă că rezultatele sau îmbunătățit.

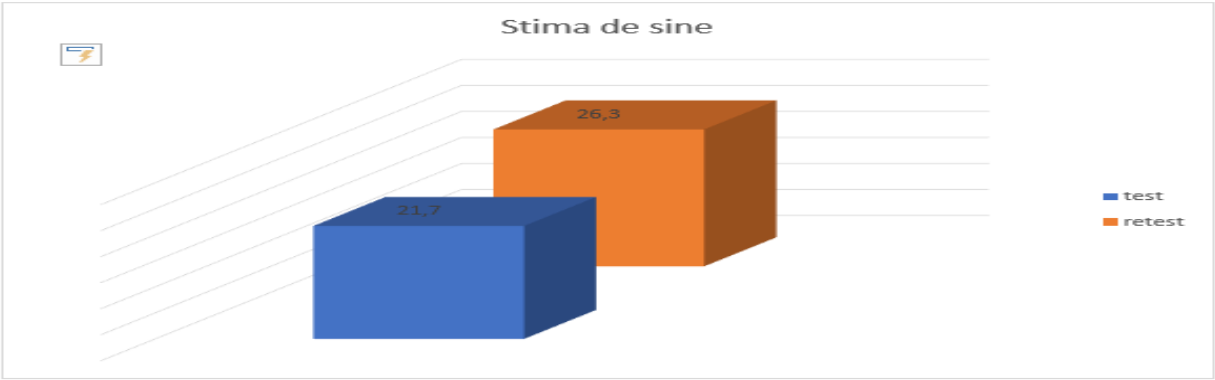


Figura 4. Test-retest la Test Stima de Sine (CE)

În grupul de control, la fel a fost făcut test-retest prin instrumentul Wilcoxon și rezultatele le putem găsi în tabelul 7. Rezultatele din tabelul 7 ne arată că nu sunt diferențe semnificativ statistic la testul *Stima de Sine*, aplicat la începutul experimentului și la sfârșit. Z=-1,841, p=0,066, Mean Rank = 2,50. Putem vedea în figura 5 media la variabila *stima de sine* test M=24,20 și media la variabila *stima de sine* retest M=23,50. La retest media e puțin diminuată. În grupul de control rezultatele nu s-au schimbat, deoarece acești elevi n-au fost implicați în dezvoltare personală.

Tabelul 7. Scorul GC la test-retest Stima de Sine

Mean Rank	Z=-1,841	p=0,066
2,00		

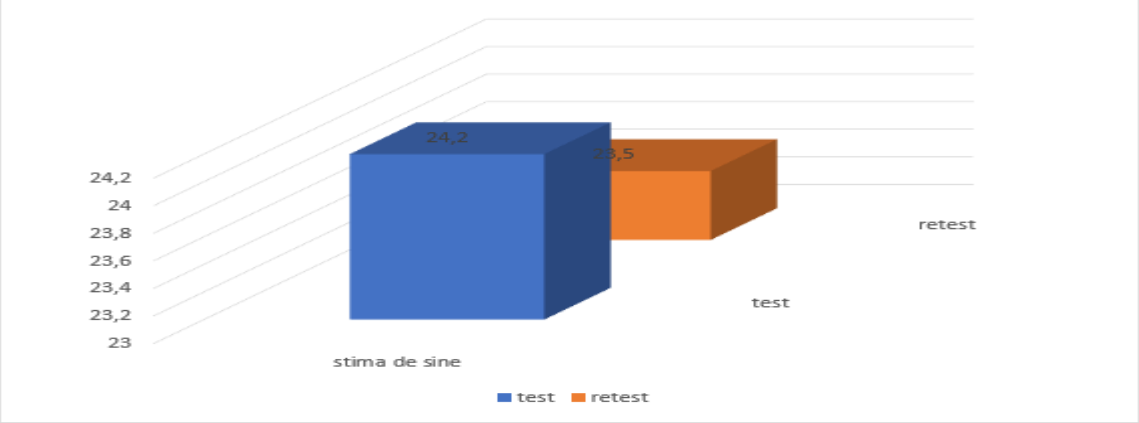


Figura 5. Test-retest la Test Sima de Sine (GC)

În *concluzie*, utilitatea programului formativ o vedem din rezultatele îmbunătățite la preadolescenții din grupul experimental. Rezultatele expuse ne permit să deducem că intervențiile psihologice special organizate cu grupul experimental au avut impact pozitiv asupra diminuării agresivității. În comportamentul preadolescenților s-a produs următoarele modificări: au învățat sa-şi înțeleagă emoțiile, să ofere libertate de exprimare, își creează mai ușor un climat favorabil de comunicare și interacțiune în care se realizează valorificarea resurselor personale, recunosc şi înlătură cauzele care generează frustrările, au învățat tehnici de relaxare, meditație, respirație, cu scopul de a înlătura încordarea și tensiunea musculară și emoțională.

Acești preadolescenți au devenit mai calmi, mai încrezuți, mai temperați, dispuși să-și controleze emoțiile. Toate rezultatele obținute la probele aplicate vorbesc despre faptul că în condițiile special organizate poate fi diminuat comportamentul agresiv. Intervenția psihologică contribuie la diminuarea stărilor agresive, la îmbunătățirea autocontrolului și stimei de sine, la dezvoltarea personalității. Datorită echilibrului psiho-emoțional preadolescentul reușește să-și construiască relații pozitive cu cei din jur.

Este important ca atât profesorii cât și părinții să cunoască particularitățile de vârstă specifice preadolescenților pentru a putea înțelege comportamentul preadolescentului și a realiza interacțiunii flexibile, corecte cu el. Asta i-ar ajuta să tolereze și să nu reacționeze negativ la aceste încercări de antrenare pentru a ieși în lume a puberului, care singur nu se așteaptă să aibă așa reacții și nu le vine ușor să-și regleze furia, frustrarea. Dacă părintele răspunde agresivității tânărului prin agresivitate, asta nu duce la soluționarea problemelor. Flexibilitatea vine din partea adultului. Dacă tânărul n-are chef să-și puie în discuție comportamentul, îi respectăm la moment tăcerea. Adultul își poate exprima ceea ce simte, ce-l preocupă și să lase de înțeles că în familie oricum este loc și pentru dialog. A face față puberilor furioși este mai ușor dacă folosim empatia.

Bibliografie

1. Dița, M. (2021) *Autocontrolul și stabilitatea emoțională la preadolescenții cu comportament deviant*: teză de doctor în psihologie. Chișinău. 228 p.

2. Golovei, L. (2022) *Nu agresivității în școală. Program de diminuare a comportamentului agresiv la preadolescenți*. Chișinău: Tipografia „Sofard Studio", 55 p. ISBN:978-9975-3457-7-4.
3. Pîslari, S. (2018) Personalitatea adolescentului cu nivel ridicat de agresivitate. În*: Formarea inițială şi continuă a psihologilor în domeniul protecției copilului față de violenţă*. Materialele conferinței ştiinţifice internaţionale 26 octombrie 2018. Chișinău, pp. 395-409.
4. Losîi, 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.
5. Losîi, E. (2016) *Psihodiagnoza agresivității*. Chișinău: UPS „Ion Creangă", 135 p. ISBN 978-9975-46-269-3.
6. Lupu, D. (2019) *Dezvoltarea încrederii în sine*. Cluj – Napoca: Presa Universitară Clujeană, 168 p ISBN 978-606-37-0585-4.
7. Moldovanu, I. (2005) *855 de jocuri şi activități. Ghidul animatorului*. Chișinău: UNICEF. [Citat: 15.03.2025]. Disponibil: http://www.childrights.md/files/publications/Carteamare_jocuri.pdf
8. Pleșca, M. (2010) Agresivitatea - forma de adaptare la copiii de vârsta școlară mică. În: *Revista de științe socioumane*, Nr. 1, p. 1-7. ISSN 1857-0119.
9. Racu, I. (2022) Implicațiile psihologului în diminuarea emoțiilor negative la adolescenți. În: *Științe ale educației: Pedagogie. Psihologie*, 2022. Nr. 5, pp. 120-123.
10. Racu, I., Stanciu, M. (2022) Manifestarea agresivității la adolescenți în contextul noilor provocări societale. În: *Psihologie*, Nr. 2, p. 14-24. ISSN 1857-2502
11. Racu, I., Stanciu, M. (2022) Studiul agresivității la elevii din liceu. În: *Învățământul superior: tradiții, valori, perspective.* Materialele conferinței științifice internaționale 1-2 octombrie 2022. Chișinău: CEP UPS, Vol. II, pp. 224-229. ISNB 978-9975-46-669-1.

ANTICIPARE, PROIECTARE ȘI PERFORMANȚĂ ÎN EDUCAȚIE ȘI SOCIETATE

Viorelia LUNGU,
dr., conferențiar univ. Universitatea Tehnică a Moldovei,
Natalia ȚABUR,
drd. Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău

Rezumat

Într-o lume marcată de incertitudine și schimbări accelerate, anticiparea și proiectarea devin esențiale pentru asigurarea performanței în educație, economie și societate. Riscul, definit ca factor determinant al ritmului de dezvoltare, impune o abordare strategică bazată pe previziune și adaptabilitate. Cercetările confirmă importanța educației prospective, în care gândirea anticipativă și planificarea strategică au un rol-cheie în succesul profesional și personal. Studiile empirice evidențiază necesitatea reformării curriculare pentru a răspunde cerințelor pieței muncii și dezvoltării sustenabile a societății. Iar universitățile trebuie să își regândească programele, axându-se pe competențe transformatoare și învățare continuă, pentru a pregăti personalități capabile să gestioneze provocările viitorului. In scopul determinării nivelului de adaptare la schimbare a studenților a fost aplicat chestionarul în acest sens, fapt care a condus spre reflectarea viziunii studenților care consideră că este important să-și planifice acțiunile în vederea obținerii performanțelor. Astfel, se accentuează nevoia dezvoltării personalității prospective în a diminua diverse riscuri, a anticipa consecințele potențiale, a lua decizii și a planifica acțiuni, fapt ce definește o persoană cu performanță în educație și societate.

Cuvinte cheie: anticipare, proiectare, performanță

Introducere

Într-o lume caracterizată de schimbări rapide și incertitudine, anticiparea și gestionarea riscurilor devin elemente esențiale ale educației. Astfel, se observă tot mai mult nevoia de educația prospectivă cu rol de dezvoltare a unei personalități capabile să prevadă, să analizeze și să răspundă provocărilor viitoare. Suntem în situația când aprofundarea problematicii şi probabilității în structura economică, socială, politică şi culturală, determină necesitatea performanței și calității în toate domeniile, generează riscuri şi receptivitate față de problemele respective. Astfel, „*riscul, prin aspectele sale economice tehnice, sociale, pedagogice şi psihologice, este prezentat ca determinant al ritmului de dezvoltare, fiind o abordare actuală a multora*" (Lungu, 2019, p. 153). Atunci când nu este cunoscută esența riscului, persoana nu participă la acțiuni de decizie şi nici nu decide. Astfel, se observă relația dintre decizie și risc, ea este explicată prin orientarea spre viitor, confirmată de identificarea incertitudinilor și a riscurilor, de anticiparea consecințelor potențiale şi ale probabilităților acţiunilor.

Riscul este explicat ca o situație, un eveniment, care nu a apărut încă, dar care poate să apară în viitor, caz în care, obținerea rezultatelor în prealabil fixate este amenințată sau potențată. Astfel, riscul poate reprezenta fie o amenințare, fie o oportunitate și trebuie abordat ca o combinație între probabilitate şi impact (Metodologia de management al riscurilor, 2018).

Previziunea sau anticiparea viitorului personal, al organizației, este parte a managementului strategic, care vine ca un răspuns la creșterea gradului de incertitudine, a riscului și a complexității mediului în care operează acesta (Lungu, 2019). Anticiparea riscului este o etapă ce are loc la trecerea de la evaluarea subiectivă la măsurarea cantitativă a riscurilor. Cu ajutorul instrumentelor oferite de teoria probabilităților şi statistică, este posibilă prezicerea dimensiunii pierderilor şi probabilitatea de apariție a lor, putând ierarhiza riscurile în funcție de impactul lor dar și de preîntâmpinat, de anticipat.

*Anticipar*ea este explicată ca „reprezentarea ce se manifestă sub aspectul de *pregătire mintală anticipată a acțiunilor* – în planul şi programul acțiunilor orientate spre obiectele şi situațiile externe, o verigă componentă obligatorie o constituie imaginea, care se realizează în forma reprezentării. Ea va cuprinde schema de înlănțuire a secvențelor acțiunii şi informațiile corespunzătoare asupra obiectului-mijloc (instrument), asupra obiectului-scop (care trebuie obținut în urma acțiunii) şi asupra coordonatelor spațio-temporale ale contextului (ambianței) în care se desfășoară acțiunea. Claritatea şi completitudinea imaginii determină consistența internă a programului şi planului” (Tarnovschi & Racu, 2017, p. 55).

Totodată, pe baza gândirii, omul poate să *anticipe la nivel mental* desfășurarea anumitor evenimente şi *să-şi planifice*, în funcție de acestea, *acțiunile viitoare*. Prin aportul pe care îl aduce la cunoașterea realității, gândirea conferă comportamentului uman trăsătura raționalității. Astfel, „*anticiparea ca proces mintal prin analiza gândirii pe axa temporală se realizează între trecut, prezent şi viitor*. Dacă senzația şi percepția se desfășoară „aici şi acum”, în prezent, atunci gândirea își extrage conținuturile din memorie, din trecut; reactualizează, în raport cu cerințele prezentului informații, cunoștințe şi experiențe, elaborând anticipări şi predicții asupra viitorului (Lungu, 2019; Tarnovschi & Racu, 2017, p. 98).

Ideile de desfășurare a anticipării la nivel mental prezentate de A. Tarnovschi și J. Racu (2017), presupun o cunoaștere profundă a modului cum trebuie pus în acțiune acest proces participativ, pentru a-l transforma în componentă a EP. Suntem de acord cu explicația că „experiența anticipată a gândirii se referă şi la orientările subiectului, la planurile sale de acțiune. Cu ajutorul gândirii ne planificăm viitorul şi ne organizăm existența”, deoarece prin reflecție persoana dobândește sentimentul de putere asupra acțiunii lui viitoare, fapt care ne orientează spre performanță.

Performanța este explicată de dicționarul explicativ ca rezultatele obținute, calitatea și eficiența în educație și societate. Abordând conceptele anticipare, proiectare și performanță observăm că acestea sunt într-o interdependență și ajută persoana, grupul, comuniunea la dezvoltarea unui sistem educațional eficient dar și contribuie la progresul societății. De aceea „*este nevoie de a educa anticiparea viitorului din perspectiva prezentului, prin a forma și dezvolta capacitatea de anticipare, de a fi schimbător, de a se adapta noilor situații, de a soluționa în mod creativ, inovativ*” (Bocoș, 2016, p. 64) diverse probleme. Anticiparea ajută la adaptarea la schimbările tehnologice și sociale. De exemplu; astăzi tot mai mult se vorbește și se utilizează diverse metode de digitalizare a educației, inteligența artificială în învățare. Iar educația trebuie să pregătească elevii pentru viitor, nu doar pentru prezent. Iar pentru ca persoana să aibă succes, psihologii P. Jelescu, M. Teleucă și D. Jelescu (2022) prezintă „*vectorul (direcția) efectului a conceptului de rezultante prin analiza factorilor dezvoltării mentale a personalității în general și factorii dezvoltării intelectuale în special*”.

Un alt aspect important ce ține de direcția prospectivă este sintagma *socializarea anticipativă* (Berger & Luckmann, 2008) – care explică vehicularea *modelelor de comportament performante* de către mass-media, în care individul își identifică aspirații de succes. Aceeași abordare sociologică prezintă tehnologiile ca aspect ce contribuie la „desocializarea” individului pentru că nu sunt dezvoltate după puterea de adaptare a oamenilor. Astfel, indivizii se află la baza unei posibile crize a ordinii sociale, în care instituțiile sunt orientate mai mult spre atingerea propriilor cote de performanță și mai puțin pe afirmarea personalității creatoare. De aceea, celebrul pedagog A. Comenius a evidențiat că educația rămâne în urmă de realitate (Berger & Luckmann, 2008), aspect actual și astăzi.

În genere, omul reflectă cu referire la cine a fost, cine este sau cine va deveni în viitorul apropiat sau îndepărtat, dar manifestă o teamă de schimbare, susține pedagogul indian R. Singh (1992), aceeași situație este remarcată de cercetătorul englez R. Slaughter (2004). În mod critic, capacității noastre de a prospecta în adaptare i s-a atribuit mult timp importanță, pentru că oferă oportunitatea unică de pre-experiență mentală ce ne permite să anticipăm posibilele provocări, să motivăm acțiuni anticipative sau să luăm în considerare planuri alternative (Prabhakar, Coughlin & Ghetti, 2016), astfel atingând performanțe în ceea ce facem.

Totodată, considerăm că evaluarea calității se realizează conform unor indicatori care nu reflectă întru totul inovarea educației, din perspectiva efectelor socioculturale întârziate ale educației (performanță, productivitatea factorului uman ca efect al aplicării în producție a tehnologiei avansate, setul de competenţe şi valori fundamentale, cu impact social, care determină cadrul general de existenţă şi de dezvoltare a unei naţiuni ș.a.). Deși, indicatorii de performanță pot fi folosiți pentru a măsura progresul atât pe termen scurt, cât și pe pe termen lung, din perspectiva dezvoltării competenței de anticipare, educația prospectivă reprezintă soluții optime pentru realizarea obiectivelor pentru dezvoltarea durabilă a societății, cu accent pe performanță. O educație de calitate conduce la o societate mai productivă, evidențiind corelația dintre nivelul educației și dezvoltare.

În prezent, universitățile care investesc în inovații, cercetare, educație, sunt celea care vor dobândi performanțe prin obținerea de avantaje competitive prin anticiparea strategică (Anticiparea strategică, 2025). Acestea sunt realizabile doar atunci, când axarea pe analiza trecut-prezent-viitor va fi prezentă în toate domeniile și dimensiunile educației, pornind de la analiza programelor pentru a le face mai actuale, proiectarea și formarea competenței prospective la toate specialitățile, manifestată prin anticiparea necesităților sau schimbărilor în traiectoria de viitor a universităților.

În perioada când ritmul accelerat al schimbării, inovația sunt factori determinanți în dezvoltarea sistemului educațional, educația prospectivă se realizează prin intermediul diverselor activități de tipul: activități de formare a tinerilor privind proiectarea şi implicarea în soluționarea problemelor legate de viitor, prin gândire științifică (Goraş-Postică, 2024, p.30) cu accent pe calitate și schimbare, acțiuni de sensibilizare privind problematica lumii contemporane. În acest sens, a fost concretizată dimensiunea socială a idealului educațional care marchează transformările globale care au construit „o imagine nouă asupra lumii", în plan politic, economic şi cultural (Lungu, 2023). Este confirmat faptul că educația formează personalitatea, în conformitate cu realitatea socială şi politică. În acest context, așteptările politicienilor dar şi ale populației privind performanța sistemului de învățământ sunt înalte, iar ministerului de resort îi revine sarcina de a elabora politici pentru creșterea calității şi performanței sistemului educațional în formarea personalității pentru tipuri de societăți care încă nu există (Lungu, 2019).

Faptul că ritmul accelerat al schimbărilor orientează universitatea spre pregătirea personalității prospective (Lungu & Silistrau, 2022), atunci când „*transformarea digitală a sistemelor educaționale reprezintă una dintre cele mai semnificative schimbări din ultimele decenii*" (Goraş-Postică & Curoş, 2025, p.13), este un argument în plus că formează studentul să dobândească un nivel mai înalt de performanță, dar şi de productivitate cerute de situația actuală. Formarea profesională de către universitate (Lungu, 2023), în conformitate cu cerinţele angajatorului şi ale societății, asigură viabilitatea universității în cadrul unei piețe devenită națională şi globală, aspect axat pe calitate, după reglementările europene şi cele universitare (Bocoş, 2018; Minciună, 2013).

In acest sens, W. Plat enumeră și vectorii implicați în planificare/în proiectare: spre *învățarea continuă* – redefinirea limitelor sistemului educațional în timp şi spațiu, în cele din urmă se include societatea de învățare; spre *diversificarea oportunităților educaționale* – revizuirea modalităților de admitere la încurajarea de intrări și reintrări multiple în activități educaționale; spre *mobilitatea acelora ce învaţă* de la o experienţa educaţională la alta – proiectarea diverselor legături de la o educație nonformală la cea formală, transdisciplinar, de la o experiență la alta, de la un nivel la altul etc.; spre *educație ca parte integrală a dezvoltării* – identificarea dimensiunilor educației și formării ca parte integrată a programelor de dezvoltare și în alte sectoare. *Accentuarea pregătirii pentru performanță în lume*, în afara sălii de studiu, nu doar pregătirea pentru mai multă școală etc. (Platt, 1973, p. 11). În esență, W. Platt susține că, „*în acest moment de cotitură al educației, planificarea trebuie să contribuie la mutația și reforma necesară*" (Platt, 1973, p. 20).

Metode de cercetare

Pentru a investiga relația dintre anticipare, risc și educația prospectivă, am utilizat următoarele metode de cercetare. Prin *analiza documentară* – a fost studiată literatura de specialitate privind educația prospectivă, gestionarea riscurilor și impactul acestora asupra formării academice și profesionale. Iar prin intermediul *Chestionarului „Adaptarea studenților la schimbările profesionale a studenților"* – a fost realizat interviuri cu studenții din domeniul educației dar și din domeniul tehnic, fapt ce a condus spre reflectarea asupra importanței anticipării schimbărilor și a planificării acțiunilor, în vederea obținerii performanțelor, a identifica perspective de dezvoltare în diverse contexte.

Analiză a rezultatelor cercetării

În scopul determinării nivelului de adaptare a studenților la schimbările profesionale a fost administrat Chestionarul *„Adaptarea studenților la schimbările profesionale a studenților"* (cu itemi referitor la planificare, performanță), la grupul de studenți din doemniu Pedagogic și la studenții de din doemniul tehnic. Ca urmare, s-a constatat că ambele grupuri au oferit în general răspunsuri incomplete sau non-răspunsuri. În cele ce urmează, prezentăm câteva exemple de itemi şi răspunsuri colectate prin acest chestionar.

1. *Anticipați schimbările ce pot să apară în profesia pentru care vă pregătiți. Exemplificați.*

Grupul de studenți de la pedagogie (în total: 82 subiecți) nu au oferit răspunsuri la acest item, iar cei de tehnică (în total: 135 subiecți) au indicat: *evoluția tehnologiei la nivelul nanotehnologii; va fi nevoie de persoane care să gestioneze mașini zburătoare; calculatoare robot şi vorbitoare; agendă telefonică vorbitoare etc.* Au fost înregistrate și răspunsuri de genul: *nu știu; nu știu, dar trebuie să menținem pasul; lipsă de personal; tehnologii moderne, dar şi mai multe cunoștințe.*

La itemul: C*are sunt riscurile de specialitate în funcție de schimbările anticipate?*

Respondenții din doemniul tehnic au susținut în majoritate că: *neacomodarea la locul de muncă, deoarece toți vor fi ocupați cu IT, telefoane etc.; gândirea unor persoane se poate atrofia în urma dezvoltării şi utilizării tehnologiilor informaționale; omul devine dependent de tehnică şi astfel mai ușor de controlat; persoana umană devine ineficientă, dar se dezvoltă știința; pierderea vederii, deoarece nu vom putea activa fără calculator; pierderea locului de muncă, care va fi ocupat de robot sau neeficiență în activitate în comparație cu robotul.*

Studenții de la pedagogie au menționat că: *întotdeauna va fi nevoie de pedagogi care să educe tinerele generații şi să transmită valorile; rolul psihologului abia se conturează la nivelul societății, cu timpul acesta va deveni la fel de important ca în țările europene; existență multor schimbări şi probleme va necesita soluționarea problemelor din mai multe perspective.* Analiza răspunsurilor ne determină să constatăm că subiecții, în mod intuitiv anticipă atât schimbările probabile din domeniul profesional, cât şi riscurile acestora.

Obișnuiți să planificați timpul în realizarea activităților dvs.? Prin acest item am dorit să înțelegem semnificația atribuită performanțelor personale. La această întrebare, 30% subiecți de la edagogie au răspuns „*nu*". Rezultate similare se atestă și la grupul de subiecți de la domeniul tehnic. Conform datelor acestui item, mai mult de 60% din subiecții de la ambele specialități menționează că sunt obișnuiți să planifice timpul. Diferențele nesemnificative pot fi explicate prin faptul că studenții de la tehnică pun accent pe planificare, ca o funcție de bază a specialității lor. Pentru itemul: *Este planificarea un fapt determinant în realizarea performantelor?* 35% dintre studenți consideră că „*da"*, iar 9% studenți consideră că „*nu"*. Pentru a avea o viziune mai amplă, prezentăm aceste date în Figura 1.

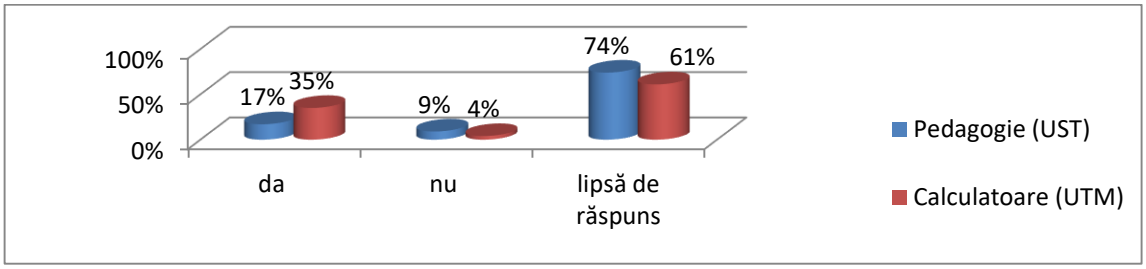


Figura 1. Impactul planificării în realizarea performanțelor

Observăm că doar 35% din subiecții din domeniul tehnic şi 17% din domeniul pedagogic, consideră că este important să-și planifice acțiunile în vederea obținerii performanțelor. Însă a le planifica încă nu înseamnă că vor obține rezultatele dorite, deoarece a trasa obiective sau a accepta responsabilități nu înseamnă a avea şi un plan de acțiuni concrete. Faptul de a avea un plan de acţiuni, încă nu presupune şi realizarea lui. Explicăm numărul mare de non-răspunsuri prin neînțelegerea de către subiecți a impactului, pe care îl are planificarea asupra creșterii performanțelor, prin anticiparea riscului de imposibilitate a realizării celor planificate sau prin lipsa competenței de a lua decizii.

Apreciați impactul acțiunilor planificate şi a consecințelor lor. Itemul acesta a fost formulat cu scopul de a verifica nivelul de formare a *competenței de direcționare.* Doar 5% dintre respondenți au prezentat răspunsuri de genul: *„de multe ori nu planifici nimic şi obții un rezultat mai bun decât atunci când îți planifici ceva”* sau e necesar *„să învăț pentru a avea un loc de muncă bine plătit”*.

La intrebarea*: Diminuați situațiile de criză ale învățării.* La acest item au fost prezentate răspunsuri vagi şi lipsite de sens, ca de exemplu: *„nu ne-am gândit; trebuie să fie ceva”.* O sinteză a răspunsurilor oferite de studenții din ambele grupuri confirmă că subiecții sunt insuficient inițiați în demersul prospectiv, deși în procesul de învățământ universitar sunt realizate anumite acţiuni în vederea pregătirii prospective a studenților: 35% din respondenții de domeniul tehnic şi 17% de la cel pedagogic, sunt interesați de a-și elabora unui plan propriu de acțiuni, însă subiecții sunt insuficient pregătiți în a anticipa consecințele propriilor acţiuni şi în a direcționa acțiunile de realizare în practică a planului elaborat.

Analizând rezultatele chestionarului propus, putem concluziona: achizițiile principale ale subiecților sunt cunoștințele (nivel cognitiv); 1/3 dintre respondenți sunt orientați spre planificarea acțiunilor; studenții dispun de cunoștințe dispersate privind dimensiunea prospectivă. Astfel, diferențele nefiind semnificative, cele două grupuri au aproximativ aceeași bază de formare, diferă doar accentuarea aspectelor. Pentru a pătrunde mai profund în perceperea performanțelor personale, ne-am propus să identificăm dacă *planificarea timpului este un determinant în realizarea performanțelor* (19,72% au răspuns „nu”, iar 78% din subiecți obișnuiesc să planifice cum își organizează timpul. Astfel, a fost constatat că doar 25% dintre studenți au răspuns *da*, își elaborează un plan de acțiuni propriu.

Luând în calcul faptul că curriculumul se dezvoltă ca un concept integrator, în raport cu variate dimensiuni ale procesului de învățământ: obiective, conținuturi, strategii, mijloace etc., în care produsul final este proiectat, se cere și proiectarea finalităților prospective. Variabilitatea finalităților este remarcată prin spectru variat de achiziții specifice disciplinei, structurate după cunoștințe, aptitudini și atitudini și formulate în termeni specifici, În termenii competențelor definite în educație, proiectarea curriculară permite diferențierea pedagogică a standardelor absolute la niveluri de realizare minime-medii-maxime, care vizează performanțele unui student concret, capabil de progres academic permanent (Lungu, 2019, p. 108).

Aderăm la ideea că, „*într-o economie globală aflată în schimbare rapidă, competențele vor determina în mare măsură competitivitatea şi capacitatea de stimulare a inovării*” (Marcoci & Silistraru, 2020, p. 168). Totodată, studenții trebuie să dezvolte aceste competențe pentru a permite învățarea pe tot parcursul vieții și adaptarea flexibilă la schimbările rapide de pe piața muncii și societate (OECD, 2018), fapt confirmat și de noi în cadrul unui studiu (Lungu, 2019).

Rezolvarea problemelor cu care se confruntă educația, dar şi clarificarea impactului acesteia asupra modelării viitorului presupune realizarea unor studii de prospectivă, care să ofere alternative și soluţii pentru acţiuni practice eficiente – *inițierea la timp a schimbării*. Adaptabilitate și flexibilitate în programele școlare. Astfel, accentul cade pe un nou mod de a înțelege schimbarea – devenirea şi raportul dintre continuitate şi discontinuitate. Omenirea nu mai poate aștepta schimbări spontane, care produc o multitudine de crize psihologice, economice, ci trebuie să anticipe şi să planifice aceste schimbări. Inclusiv prin intermediul de parteneriate între școli și companii pentru stagii practice. Totodată, sunt importante modele inovative: educație bazată pe proiecte și învățare experiențială.

Un alt aspect diferit ține de faptul că EP optează pentru *schimbarea conştientă,* care include în sine mai multe etape: analiza situației trecut-prezent-viitor, anticiparea schimbării, proiectarea, inovarea și respectiv, realizarea schimbării conștiente, fără rezistență la schimbare. În conștiința morală a omului este sedimentat tot bagajul de cunoaștere, însă, deși reprezentările persoanei după natura lor sunt benefice pentru schimbare, conștiința umană opune rezistență, manifestă sentimentul de fobie de

schimbare, aspect dovedit de R. Slaughter. Este necesară realizarea unei schimbări conștiente, doar „prin efort cognitiv, putem rezista tentațiilor și ne putem îmbunătăți performanța sarcinilor” (Vicol & Stoica, 2024).

Înțelegem că o situație marcată de incertitudine creează un climat de nesiguranță, ceea ce necesită identificarea unei abordări globale a problemelor. În acest sens, e necesară corelarea dintre resurse şi informații, flexibilitatea la schimbări, calitatea procesului de învățământ şi performanța de a răspunde adecvat şi plenar cererii pe piața muncii (Lungu & Silistraru, 2022).

Astfel, sunt evidențiați *factori care influențează performanța educațională* din perspectiva calității profesorilor și metodele de predare; accesul la resurse educaționale moderne dar și susținerea guvernamentală și politicile educaționale.

Susținem ideea că universitățile tradiționale trebuie să ia decizii de a se reforma, optimizând operațiunile existente și eficientizând capacitățile, ele nu își mai pot permite să acționeze în speranța că nu va apărea nici un risc sau că vor avea timp să decidă ce acțiuni să realizeze (Parker, 2020). În acest sens sunt necesari de evidențiat *indicatorii de performanță* care oferă o mulțime de informații utile, pe care le poți folosi în dezvoltare, printre care: arată ce a funcționat bine, ce poți face în continuare și care sunt factorii de risc la care este expusă persoana în dependență de provocări; accentuează nevoia de concentrare a eforturile și factorii care trebuie eliminați pentru a avea succe; oferă o viziune clară și o direcție comună la îndeplinirea obiectivelor stabilite. Este dovedit faptul că educația are impact și asupra performanței economice și sociale, fiind evidentă corelația dintre nivelul educației și rata șomajului, dar și faptul că educația este factor de reducere a inegalităților sociale.

Concluzii

Într-o lume în continuă schimbare, anticiparea și abordările strategice devin imperative. Reformele educaționale trebuie să sprijine dezvoltarea unei mentalități anticipative, capabile să valorifice oportunitățile și să minimizeze riscurile. Astfel, universitățile și sistemele educaționale trebuie să își redefinească obiectivele și metodele pentru a forma indivizi capabili să prospere într-un viitor dinamic și imprevizibil.

Analiza datelor arată că integrarea educației prospective în sistemele de învățământ poate avea multiple beneficii. În primul rând, dezvoltarea competenței de anticipare permite celor ce învață să ia decizii informate și să își construiască trasee educaționale și profesionale flexibile. În al doilea rând, instruirea în gestionarea riscurilor oferă un avantaj competitiv pe piața muncii, unde incertitudinea este o constantă. În plus, cultivarea unei mentalități științifice contribuie la o societate mai bine pregătită pentru provocările viitorului, încurajând abordări bazate pe date și raționament logic. Un alt aspect important este necesitatea adaptării metodelor pedagogice tradiționale pentru a include activități interactive, studii de caz și scenarii de anticipare. De asemenea, colaborarea între instituții educaționale, factori de decizie și mediul privat poate facilita implementarea unor soluții inovatoare în curriculum. Anticiparea și proiectarea sunt componente esențiale ale educației moderne, având un impact direct asupra performanței individuale și sociale.

Reformele curriculare pot fi motivate de scopul educațional, de cererea societății, de schimbările economice și tehnologice și de preocupările ce țin de performanțele actualului sistem de învățământ și sunt o necesitate în a actualiza conținutul, în a -l selecta și a-l organiza în dependență de problemele actuale și de viitor asociate procesului de învățare.

Ritmul accelerat al schimbărilor ne orientează pentru pregătirea personalității prospective cu un nivel mai înalt de performanță şi de productivitate cerute de societate și piața muncii. Din considerentul că anticiparea ajută la pregătirea pentru viitor, proiectarea creează sisteme educaționale eficiente, iar performanța educațională influențează pozitiv societatea.

Bibliografie

1. Anticiparea strategica - previziunea oportunităților, strategia si previziunea. [citat 06.03.2025]. http://www.qdidactic.com/bani-cariera/management/anticiparea-strategica-previzi unea-oportunitati lor-s573.php
2. Berger, P., Luckmann, TH. *Construirea socială a realității*. Trad. A. Butucelea. Ed. Art. 2008.262 p. ISBN 978-973-124-212-5
3. Bocoș, M-D. Despre prospectarea în educație. În: *Educația la centenar. Idei. Instituții. Personalitate*. Iași, Ed. Polirom, 2018. p.281-285.
4. Bocoș, M.-D. *Dicționar praxiologic de pedagogie*. Volumul V.Pitești, 2016. ISBN:978-973-47-2212-9.

5. Goraş-Postică, V., Curoş, L. Digitalizarea învățământului: politici naționale și europene. In: *Revista Didactica Pro*, revistă de teorie şi practică educaţională, 2025, nr. 1(149), pp. 13-19. ISSN 1810-6455. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14965237
6. Goraş-Postică, V. Dezvoltarea gândirii științifice la cadrele didactice în procesul de formare inițială și continuă. In: *Revista Didactica Pro*…, revistă de teorie şi practică educaţională, 2024, nr. 5(147), pp. 30-34. ISSN 1810-6455. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14005911
7. Jelescu, P.; Teleucă, M.; Jelescu, D. Effect vector or concept results. *Deutsche Internationale Zeitschrift Fur Zeitgenossische Wissenschaft,* 46, p.4-9, 2022. https://doi.org/ 10.5281/zenodo.7442113
8. Lungu, V. Învăţământul superior din Republica Moldova: provocări și tendințe. In: *Cercetarea, dezvoltarea și inovarea din perspectiva eticii globale*, Ed. 4, 12 mai 2023, Chișinău. Chișinău: „Tehnica-UTM", 2023, Ediția 4, pp. 164-175. ISBN 978-9975-45-971-6 (PDF).
9. Lungu, V., Silistraru, N. *Pedagogia prospectivă. Suport de curs*. Chișinău: MS Logo, 2022, -312 p. ISBN 978-9975-3541-2-7.
10. Lungu, V. *Teoria și metodologia educației prospective*. Coord. şt. Nicolae Silistraru. Univ. Tehnică din Moldova, Dep. Ştiinţe SocioUmane. Chișinău: MS Logo, 2019, 270 p. ISBN 978-9975-3327-5-0.
11. Marcoci, D. A., Silistraru, N. Competențe transversale în învățământul profesional și tehnic. In: *Acta et commentationes* (Ştiinţe ale Educaţiei). 2020, nr. 3(21), pp. 160-170. ISSN 1857-0623. 10.36120/2587-3636.v21i3.160-170
12. Metodologia de management al riscurilor [citat 04.04.2021].https://sgg.gov.ro/1/wp-content/uploads/2018/07/Metodologia-de-management-al-riscurilor-2018.pdf
13. Minciună, V. *Analiza despre clasamentul universităților din Republica Moldova*. Noutăți IDSI 03.07.2017. [citat 14.04.2023] Disponibil: https://idsi.md/analiza-despre-clasamentul-universitatilor-din-republica-moldova-vitalieminciuna-iunie-2017
14. Parker, S. The future of higher education in a disruptive world. 2020. [citat 14.03.2025]. https://assets.kpmg/content/dam/kpmg/xx/pdf/2020/10/future-of-higher-education. Pdf
15. Platt, W. *The Faure Report. A turning point in educational planing*. Paris, UNESCO. 1973. [citat 09.03.2025]. Disponibil: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED101482.pdf
16. Prabhakar, J., Coughlin, C., Ghetti, S. The neurocognitive development of episodic prospection and its implications for academic achievement. In: *Mind, Brain and Education*. Vol. 10/3, 2016, pp. 196-206. file:///C:/Users/User/Downloads/ Prabhakar_et_al-2016-Mind_Brain_ and_Education1.pdf
17. Singh, R. Schimbarea educaţiei pentru o lume în schimbare. În: *Revista Perspective* nr.81/1992. p.138-141. ISSN: 1582134X.
18. Slaughter, R. *Futures Beyond Dystopia: Creating Social Fores*. British Library, 2004. 167 p. ISBN 0-415-30269-2
19. Tarnovschi A., Racu J. *Psihologia proceselor cognitive*. (Ciclul I, licență) Note de curs. Chișinău, 2017. – 217 p. ISBN 978-9975-71-948-3.
20. The future of education and skills Education 2030. [online]. OECD 2018. [citat 15.02.2025] https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20 (05.04.2018).pdf
21. Vicol, Marta-Iuliana., Stoica, Cristina-Maria. Procrastination in professional performance among anxious active individuals. In: Studia Universitatis Moldaviae (Seria Ştiinţe ale Educației), 2024, nr. 9(179), pp. 99-105. ISSN 1857-2103. DOI: https://doi.org/10.59295/sum9(176)2024_15

OPTIMIZAREA STĂRII DE BINE PRIN DEZVOLTAREA MOTIVAȚIEI DE ÎNVĂȚARE LA ȘCOLARII MICI

Victoria MAXIMCIUC,
dr., conferențiar univ., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău

Actualitatea cercetării

În ultimii ani, se constată schimbări semnificative în viața social-ecomomică, precum și o restructurare a valorilor umane în societatea noastră. Toate acestea au un impact deosebit de important asupra sistemului educațional din Republica Moldova. Noua filosofia educațională pune acent pe elaborarea și implementarea unui model educațional centrat pe personalitatea copilului. Scopul acestui model este dezvoltarea integrală a personalității copilului, prin cultivarea necesităților, motivației, valorilor, motivelor de autorealizare, având ca rezultat final îmbunătățirea stării de bine.

Problema dezvoltării societății contemporane impune o înțelegere mai profundă a legităților comportamentului individuului, în special în ceea ce privește necesitățile personalității în diferite forme de activitate. Prin urmare, se conturează necesitatea cercetării impulsurile care determină personalitatea să se angajeze în diverse tipuri de activități prin dezvăluirea tendinților motivaționale interne, influența

factorilor sociali și facilitarea stării de bine. Actualitatea cercetării este determinată de cerințe sociale privind dezvoltarea unei personalități creative, active, armonioase capabile de autodetermine și autorealizare, precum și de optimizarea stării de bine în mediul școalar. Cu problema motivației de învățare s-au ocupat cercetătorii: O. Paladi, [1, (2019), p. 79]; M.Plesca, [2, (2020), p.42]; V. Vrabie, G. Melniciuc, [3, (2023), p. 274]. Constatăm, însă, că există puține lucrări dedicate dezvoltării motivației de învățare la școlarii mici, considerată un factor decizional în optimizarea stării de bine.

Actualitatea cercetării se bazează pe anumite contradicții legate de necesitatea asigurării unei fundamentări științifico-metodice a procesul de dezvoltare a motivației pozitive pentru învățare la școlarii mici, prin creșterea stării de bine, și pe existența unor lacune în elaborarea programelor de intervenție psihologică destinate faclitării acestei motivației în clasele primare. Reesind din toate cele expuse mai sus, problema cercetării se fundamentează pe necesitatea reactualizarea strategiilor, metodelor, instrumentelor și conținuturilor destinate dezvoltării motivației pozitive la școlarii mici prin optimizarea stării de bine.

Scopul cercetării: constă în elaborarea unui program de dezvoltarea motivației de învățare la școlarii mici prin evaluarea motivației de învățare la această categorie de elevi.

Scopul experimentului de constatare: cercetarea motivației de învățare la școlarii mici și elaborarea unui program de creșterea potențialului dezvoltării motivației de învățare la aceasta categorie de elevi. *Obiectivele cercetării:* 1. selectarea eșentionului; 2. selectarea tehnicilor de evaluare; 3. elaborarea modelului de evaluare; 4. aplicarea modelului de evaluare; 5. analiza și interpretarea rezultatelor obținute; 6.elaborarea programului formativ; 7. concluzii.

Ipoteza cercetării: presupunem că elaborarea programului formativ privind dezvoltarea motivației de învățare va spori motivația intrinsecă și va diminua motivația extrinsecă la școlarii mici ca factorii decizionali care influentează stare de bine, bazată pe cercetarea acestor caracteristici la școlarii mici. *Probe de evaluare:* „Orientarea către obținerea cunoștințelor și a notei", „Evaluarea atitudinii față de învățare", „Identificare motivelor de învățare", „Evaluarea nivelului motivației pentru învățare".

Eșantionul de cercetare: în cercetare au fost incluși 10 de copii din clasa a II din Liceul Teoretic „Mihai Viteazul" din mun. Chișinău. *Analiza și interpretarea rezultatelor.* Prezentăm rezultatele obținute la proba *„Orientarea către obținerea cunoștințelor și a notei"* în tabelul 1.

Tabelul 1 Rezultatele evaluării la proba Orientarea pentru obținerea cunoștințelor și notei" la elevii examinați

Școlarii mici	**Punctaj obținut**	
	Orientată pentru obținerea cunoștințelor	**Orientarea pentru obținerea notelor**
1	5	3
2	1	4
3	4	9
4	7	2
5	6	8
6	6	9
7	5	7
8	4	9
9	6	8
10	5	9

Date obținute în Tabelul 1 arată că, în rândul școlarilor mici predomină orientarea către obținerea notelor. Aceste rezultate evidențiază imaturitatea motivației intrinseci la școlarii mici, manifestată prin dominarea motivației extrinseci. Ca urmare apare necesitatea aplicării exercițiilor menite să stimuleze motivației pentru acumularea cunoștințelor. În continuare prezentăm rezultatele obținute la proba *„Evaluarea atitudinii față de învățare”*. Rezultatele prezentăm în figura 1.

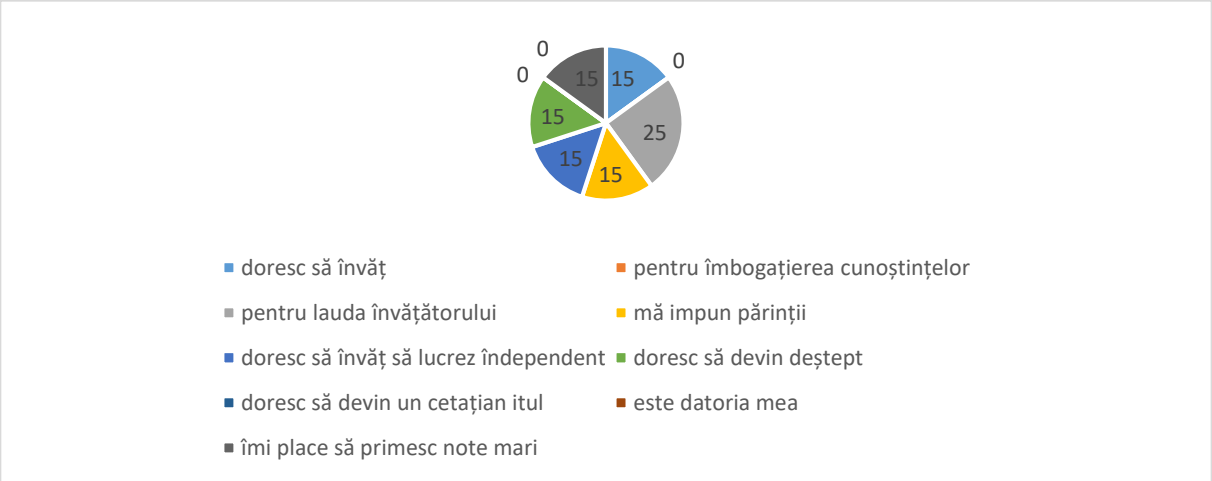


Figura 1. Rezultatele obținute la probe „Evaluarea atitudinii față de învățare” (%).

Analiza datelor prezentate în Figura 1 arată că, în rândul școlarilor mici evaluați, predomină motivația extrinsecă, bazată pe recompense, pedepse alte forme de stimulări externe. În schimb motivația intrinsecă a înregistrat un procent mai redus. Aceast aspect sugerează că, deși școlarii mici își doresc să meargă la școală, ei nu sunt motivați în mod deosebit de acumularea cunoștințelor, ci pun un acent .mai mare pe obținerea unor note bune și pe aprecierea din partea învățătorului. În continuare prezentăm rezultatele la proba *„Identificarea motivelor de învățare”* în figura 2.

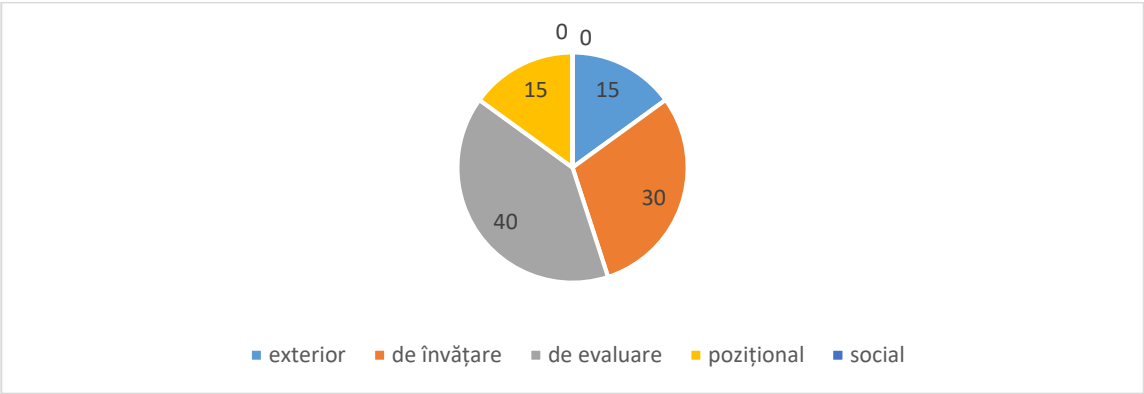


Figura 2. Rezultatele la proba „Identificarea motivelor de învățare” (%)

Analiza rezultatelor prezentate în figura 2 arată că motivul de evaluare înregistrează cel mai mare punctaj, reprezentând 40%. Acest fapt să explică prin tendința școlariilor mici de a învața pentru a obține note mai bune, ceea ce contribuie la creșterea motivației exrinseci. Factorii externi care influențează această motivație pot fi părinții, învățătorii sau concurența dintre colegii de clasă în ceea ce privește performanțele școlare.

Motivul de învățare a înregistrat un procent mai mic, de 30%. Acest tip de motivație îi îndeamnă pe școlarii mici să dobândească cunoștințe, Acești școlari sunt motivați intrinsec să învețe, iar pentru ei sunt importante acumularea de cunoștințe, dezvoltarea ablităților, experiența și curiozitatea. Câte 15 % au luat motivul poziția. Acest tip de motiv este condiționat de dorința de a ocupa un nou loc în relațiile în colectiv. Motiv exterior 15% este funfdamentat pe simțul de datorie față de profesori și părinți.

Motivul social nu este dezvoltat, fiind centrat pe necesitatea colectivă de a înțelege importanța învățării. Pregătirea motivațională este determinată de orientarea cognitivă a elevului bazată pe curiozitate. Dacă activitatea cognitivă a elevului nu este bine dezvoltată, pe parcurs apar motive secundare, iar școala poate fi percepută ca o instituție dedicată distracției. În consecința, copilul nu reușește să își asume responsabilitățile specifice statutului de elev. În continuare prezentăm rezultatele la proba „Evaluarea nivelului motivației pentru învățare" în figura 3.

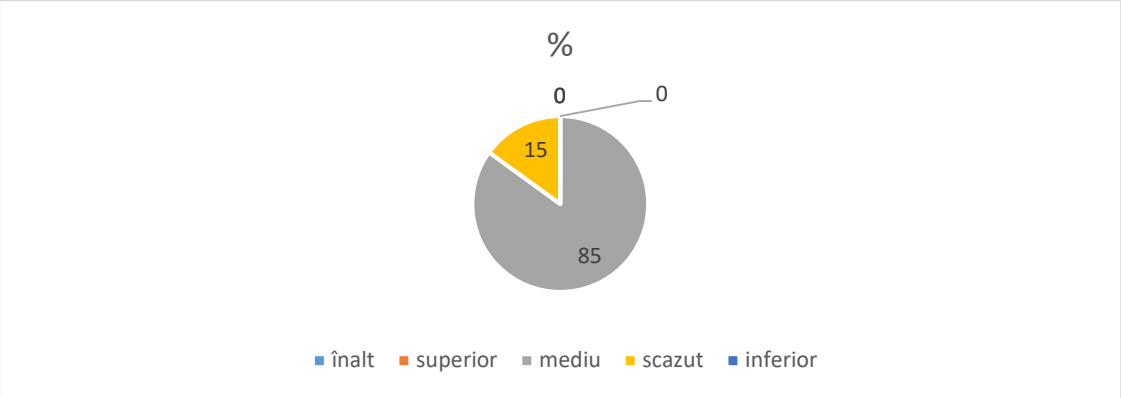


Figura 3. Rezultatele comparative privind nivelul dezvoltării motivației de învățare

Figura 3 arată că, în rândul școlarilor mici, predomină nivelul mediu al motivației de învățare 85%, în timp ce nivelul scazut este prezentat la15% dintre elevi.

În urma realizării experimentului de constatare, am analizat rezultatele obținute la probele aplicate. Prezentăm analiza acestor rezultate în tabelul 2.

Tabelul 2. Analiza rezultatelor la probele aplicate

Probe aplicate	**Rezultate obținute**
„Orientarea către obținerea cunoștințelor și anotei"	predomină orientarea către obținerea notelor.
„Evaluarea atitudinii față de învățare"	prevalează motivația extrinsecă, bazată pe recompense și pedepse
„Identificare motivelor de învățare"	motivul de evaluare predomină cu 40%, în timp ce motivul de învățare reprezintă 30%
„Evaluarea nivelului motivației pentru învățare"	nivelul mediu al motivației de învățare predomină

Tabelul 2 prezentat mai sus confirmă faptul că dezvoltarea motivației de învățare este imatură și. ca urmare, impiedică orientarea pozitivă spre învățare.

Putem concluziona că, în clasă, școlarii au p motivația de învățare insuficientă, fiind mai mult orientați spre obținerea notelor decât spre acumularea de cunoștințe. Predomină motivația extrinsecă, bazată pe recompense și pedepse. Imaturitatea motivației de învățare poate conduce la dificultăți de învățare pentru școlarii mici examinați, precum și la relații imperfecte cu colegii și profesori.

În urma celor expuse mai sus, menționăm următoarele: în colectivitatea școlarilor evaluați există școlari cu niveluri diferite de motivație, iar pentru majoritatea dintre ei, dezvoltarea motivației se află la un nivel mediu. Aceast aspect indică un potențial semnificativ de dezvoltare. De aceea, este necesară elaborarea unui program de intervenție psihologică pentru valorificarea potențialului de dezvoltare a motivației de învățare.

Dezvoltarea motivației de învățare la școlarii mici este un proces de lungă durată. Analiza literaturii de specialitate a demonstrat că motivația de învățare poate fi sporită prin: organizarea unor lecții nestandardizate, cum ar fi lecțiile desfșurate sub forma unei călătorii, a unui joc, a unei excursii sau a unei întâlniri. De asemenea introducerea personajelor din povești poate contribui la creșterea interesului față de învățare.

Un rol imporant în maturizarea motivației de învățare îl au recomandările pentru cadrele didactice:

- crearea unei atmosfere emoționale pozitive și asigurarea unei activități semnificative din partea cadrului didactic- predarea cu sens și relevanța;
- dezvoltarea motivației intrinseci prin formularea unor sarcini și întrebări clare, adaptate și acceptate de către copil;
- aplicarea unor metode pentru stimularea interesului, precum „cutia neagră", jocurile didactice, rezolvarea unor sarcini problematice, conduce la descoperirea cunoștințelor noi;
- sporirea motivației pozitive a școlarul mic atunci când primește rezultatele propriei munci prin activități precum alcatuirea rebusurilor, ghicitoarelor, compunerea unei povești;
- aplicarea unui stil motivațional adecvat și evitarea stilurilor de motivare frecvent utilizate în instituțiile noastre de învățământ, precum motivarea negativă, stilul autoritar („dictator"), Superficialitatea („imaginează-ți că este făcut") și supraîncarcare;
- motivația atingerii rezultatelor și dezvoltarea capacităților: presupune existența unor motive legate de succes și evitarea insucesului. Motivația de a obține rezultatele este asociată de îndeplinirea unei activități productive, iar motivația evitarea a eșecului este strâns legată de anxietatea. Persoane orientate spre succes aleg obiective de complexitatea medie sau puțin mai ridicată, în timp ce persoane care se tem de insucces tind să opteze fie pentru obiective foarte dificile, fie pentru unele extrem de simple. Capacitățile joacă un rol important în sporirea motivației de învățare, iar prezența în clasă a școlarilor cu niveluri similare de competență poate contribui la crearea unui mediu competetiv benefic;
- cadrul didactic are responsabilitatea de a ajută elevul să depășească starea de „incapacitatea învățată". Pentru aceasta, trebuie să fie capabil să identifice cauzele care stau în baza acestei dificultăți cum ar fi: lipsa abilităților, nivelul ridicat de dificultate a sarcinii sau imaturitatea calităților volitive;
- importanța colorației lecției: școlarul mic poate reacționa pozitiv atunci când complexitatea sarcinii este combinată optim cu factorii emotionali. De exemplu, în orele de matematică o emotivitatea excesivă poate fi nefavorabilă, în timp ce la orele de limba română aceasta poate fi benefică, dar dacă este corelată adecvat cu nivelul de complexitatea al temei);
- relațiile profesorului cu clasa: este esențial sî se mențină anumite condiții pentru o interacțiune eficientă, printre care: aplicarea unor forme optime de prezentarea a materialului adaptate particularităților de vârstă și capacităților școlarilor mici; crearea unui climat psihologic favorabil; dezvoltarea unor relații constructive între profesor și liderul clasei, pentru a asigura o dinamică pozitivă a grupului.

Aplicarea metodelor și procedeelor menționate anterior contribuie la creșterea motivației pentru învățare, stimulând dorința școlarilor mici de a acumula cunoștințe și, implicit facilitând succesul în procesul educațional. În etapa finală, am verificat eficacitatea sistemului propus pentru sporirea motivației de învățare la școlarii mici prin aplicare probelor „Evaluarea atitudinii față de învățare", „Identificare motivelor de învățare". Prezentăm rezultatele comparative dintre grupul expermental și datele obținute în cadrul experimentului de constatare privind evaluarea atitudinii față de învățare.

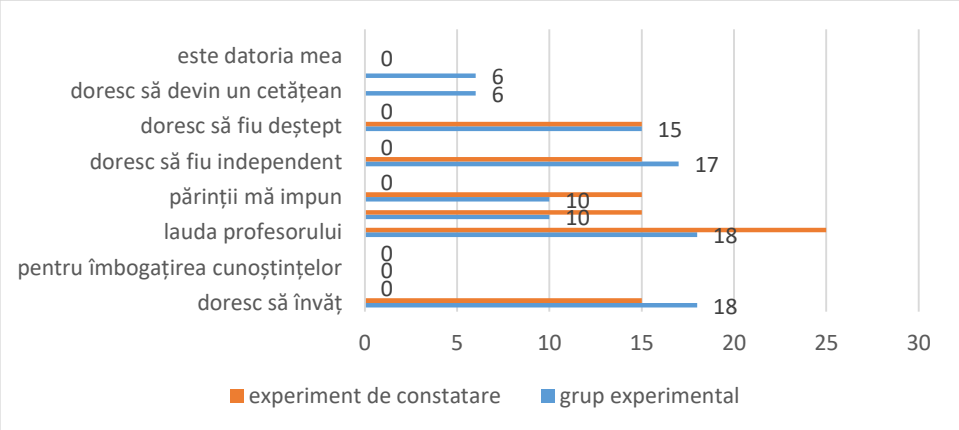


Figura 4. Rezultatele comparative privind evaluarea atitudinii de învățare la școlarii mici grupul experimental și experimentul de constatare

În urma evaluării, s-a constatat prezența unor motive de tip extern pozitiv, extern negativ și intern. Aceasta se reflectă în creșetera dorinței copiilor de a merge la școală pentru a dobândi cunoștințe. Motiv intern este cel mai bine evidențiat, deoarece școlarii mici încep să înțeleagă valoarea procesul educațional. În continuare, prezentăm rezultatele comparative ale probei „Identificare motivelor de învățare". Rezultatele obținute sunt ilustrate în figura 5.

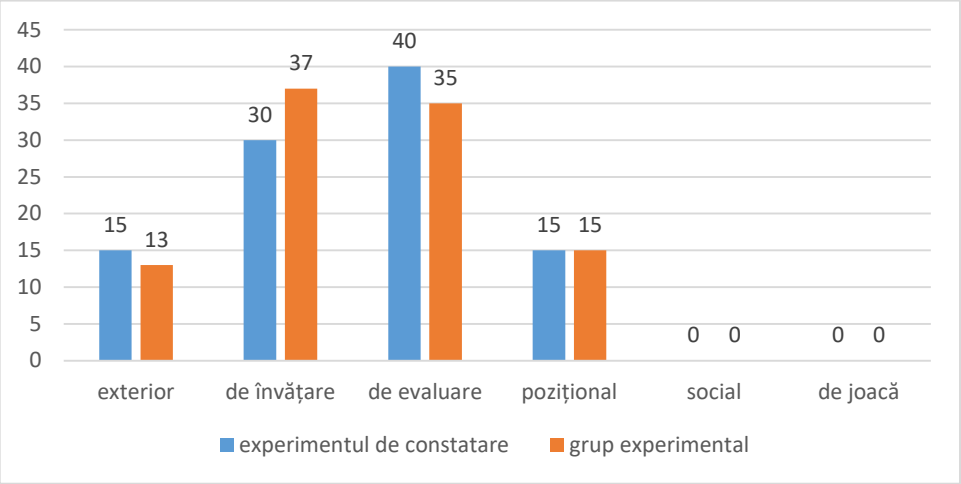


Figura 5. Rezultate comparative privind indentificarea motivelor de învățare la școlarii mici grupul experimental și din cadrul experimentul de constatare

În urma comparării, s-au înregistrat creșteri ale valorilor pentru motivul de învățare, diminuarea indicilor pentru motiv exterior și cel de evaluare, iar valorile motivului poziţional au rămas neschimbate.

Concluzii

1. Dezvoltarea motivației pentru învățare reprezintă o problemă strategică a sistemului educațional contemporan.
2. Dezvoltarea actuală a societății impune o cercetare mai profundă a legităților comportamentului uman, în special a mecanismelor de funcționare motivației intrinseci în colelarea cu determinanții sociali și optimizarea stării de bine în mediul școlar.
3. Cercetarea teoretică a evidențiat vârsta școlară mică are un potențial nevalorificat și reprezintă o perioda senzitivă în dezvolatrea motivației pentru învățare.
4. În cadrul experimentului de constatare au fost identificate următoarele aspecte: școlarii mici prezintă o motivația nsuficientă pentru învățare, aceasta fiind orientată mai degrabă spre obținerea notelor decât spre acumularea de cunoștințe. Predomină motivația extrinsecă, bazată pe recompense și pedepse. De asemenea, în colectivitatea școlarilor evaluați există copii cu niveluri diferite de motivație, iar la majoritatea dintre ei, aceasta se află la un nivel mediu.
5. Pentru valorificarea potențialului de învățare al școlarilor mici, am aplicat diverse metode și procedee de lucru, precum: „cutia neagră", jocuri didactice, elaborarea rebusurilor, ghicirea ghicitoarilor, rezolvarea sarcinilor problematice. De asemenea, au fost formulate recomandări pentru cadre didactice.
6. Am realizat verificarea eficacității programului elaborat. În acest scop, am aplicat probele „Evaluarea atitudinii față de învățare", „Identificare motivelor de învățare". În urma experimentului de control, s-au înregistrat creșteri ale indicatorilor motivației intrinseci și o ușoară scadere puțin a motivației extrinseci. Aceasta rezultate confirmă eficacitatea progrfamului elaborat și validează ipoteza de cercetare.
7. Elaborarea modelului de evaluarea motivației pentru învățare și programului formativ destinat școlarilor mici va contribui semnificativ la creșterea stării de bine în mediul școlar.

Bibliografie

1.Paladi, O. Maturitatea emoțională și motivația pentru învățare a preadolescenților. În: *Univers Pedagogic*, 2019, nr. 3 (63), p. 72-79. ISSN 1811-5470.

2.Plești, M. Motivația pentru dezvoltarea personală ca factor al satisfacției de viață la adolescenți. În: *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului*, Ed. 22, 8-9 octombrie 2020, Chișinău. Chișinău: CEP UPS „I.Creangă", 2020, Seria 22, Vol.1, pp. 36-42.ISBN 978-9975-46-450-5.

3. Vrabie, V., Melniciuc, G. Relevanța motivației în activitate de învățare a adolescenților. În: *Educația în contextul provocărilor societale: paradigme, inovații, transfer tehnologic: Materiale conferinței științifice naționale cu participarea internațională dedicată Zilei Internaționale a Științei pentru Pace și Dezvoltarea 20-a a Revistei științifice „Univers Pedagogic”*, 17 noiembrie 2023. Chișinău: CEP UPS „Ion Creangă”, 2023, p. 267-274. ISBN 978-9975-46-822-0.
Notă: Articolul este elaborat în cadrul subprogramul de cercetare inovare: *Mecanisme psihologice de promovare a stării de bine în sistemul educațional*, MPPSSE 040112

TEHNOLOGII DIDACTICE INOVATIVE PRIVIND FORMAREA PERCEPȚIEI ADECVATE ASUPRA REALITĂȚII LA STUDENȚII-PEDAGOGI

Nadejda OVCERENCO
conferențiar universitar, doctor în pedagogie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, ID ORCID: 0000-0003-0048-2794

Rezumat

Articolul reflectă poziţia autorului privind valorificarea tehnologiilor didactice inovative în vederea formării percepţiei adecvate asupra realităţii la studenții-pedagogi; conţine informaţie factologică privind situaţia, înregistrată la moment, din domeniul cercetat. Procesul de formare a percepției adecvate asupra realității în instituţiile de învăţământ, în lucrarea respectivă, este abordat sub raport teoretic drept o categorie psihopedagogică care exsprimă ponderea influenţilor educaţionale exercitate în direcţia formării percepției critice asupra lumii la studenții-pedagogi; proces menit să contribuie la sporirea performanței personale și profesionale.

În lucrarea dată se menționează că formarea percepției adecvate asupra realității reprezintă o activitate complexă, orientată spre dezvoltarea la la studenții-pedagogi a competenței de a analiza fenomenele în integritatea lor; prevedea consecinţele acestora; reacţiona promt şi adecvat situaţiei; elabora şi implementa strategii eficiente de combatere a falsului în educație și să contribuie la edificarea rezilienței personale împotriva dezinformării în era digitală. Lucrarea respectivă propune nişte paşi concreţi, care se cer a fi întreprinşi în direcţia formării percepției adecvate asupra realității la tineretul studios, paşi prin care se poate spori nivelul calității educaţiei în instituţiile de învăţământ.
Cuvinte cheie: formare, percepţie, percepție adecvată, tehnologie didactică, tehnologie didactică inovativă, studenți-pedagogi.
Abstract

The article reflects the author's position on the use of innovative teaching technologies in order to form an adequate perception of reality in student teachers; it contains factual information on the current situation in the researched field. The process of forming an adequate perception of reality in educational institutions, in the respective work, is approached theoretically as a psychopedagogical category that expresses the share of educational influences exerted in the direction of forming a critical perception of the world in student teachers; a process aimed at contributing to increasing personal and professional performance. This work mentions that the formation of an adequate perception of reality is a complex activity, oriented towards developing in student teachers the competence to analyze phenomena in their integrity; foresee their consequences; react promptly and adequately to the situation; develop and implement effective strategies to combat falsehood in education and contribute to building personal resilience against disinformation in the digital age. The respective paper proposes some concrete steps, which are required to be taken towards forming an adequate perception of reality in studious youth, steps through which the level of quality of education in educational institutions can be increased.
Keywords: training, perception, adequate perception, didactic technology, innovative didactic technology, student-teachers.

Modul în care percepem realitatea este strâns legat de procesele care apar în creierul nostru. Acesta este un mecanism mult mai complicat decât oricare alt computer din lume. Percepțiile nu sunt aceleași pentru toată lumea, dar diferă de la persoană la persoană. Structura creierului este aceeași, dar nu există două creiere identice. Acest lucru ne face să ne dăm seama că ne trăim viața în medii diferite, unice și că nu există două percepții identice. Experimentăm viața bazată pe cinci simțuri: miros, gust, pipăit, văz și auz. Simțurile sunt, fără îndoială, importante și ne ghidează să construim percepții

personale ale realității. Dar putem avea încredere în simțurile noastre, percepția noastră despre realitate este una obiectivă? Cât de mult din ceea ce percepem este real și cât este iluzie?

În funcție de modul în care percepem realitatea, putem fi fie fericiți, calmi, sau triști, disperați, să ne fie frică, fără speranță pentru un viitor mai bun. Totul depinde de percepțiile și așteptările oamenilor care uneori apreciază greșit o anumită problemă. Drept urmare, contradicția dintre percepție și realitate este surprinzător de impresionantă [2]. Expresia „aceasta este percepția voastră" este o expresie care este folosită în mod obișnuit în raport cu situațiile umane tensionate și este o expresie care are o perspectivă diferită decât greșelile sau accidentele intenționate. Evident, că percepția ne ajută să descoperim realitatea obiectivă. Pentru că fără ea, am trăi într -o lume foarte confuză. Pe de altă parte, percepția eronată ne poate creea și multe probleme. De fapt, cea mai mare confuzie asociată cu percepția este că noi ne imaginăm realitatea obiectivă ca ceva pe care o percepem în totalitate corect.

Percepția este un proces psihofiziologic senzorial cu ajutorul căruia recunoaștem un obiect sau un fenomen. În comparație cu senzația, percepția este un nivel mai ridicat de procesare și integrare a informațiilor despre lumea externă. Avantajul percepției constă în realizarea unei imagini omogene a sintezei, în care obiectele și fenomenele acționează în mod direct organele analitice și sunt sunt reflectate ca totalități integrale, în individualitatea lor specifică [4] Este un proces cu un conținut obiectual, reflectând direct și uniform proprietățile și structura obiectelor și fenomenelor sub formă de imagini sau percepții primare [1].

Percepțiile noastre sunt permanent modificate și definite de mulți stimuli interni și externi. Percepția folosește nu numai sistemul vizual, ci și multe alte părți ale sistemului nervos. Toată această complexitate a percepției duce la formarea de imagini inexacte ale sinelui și realității noastre. Imaginile percepute ca obiective sunt modelate pe baza experiențelor noastre personale, modelelor în care credem, așteptărilor pe care le au alții în raport cu noi, și a autodeprecierii în care ne scufundăm atunci când nu reușim să respectăm un standard universal cu referire la conceptul colectiv de bine/frumos/inteligent.

În formula generalizată a concepției despre lume, există loc pentru unele explicații. Cei care văd lumea ca un loc nesigur, incert, înregistrează doar ceea ce ar putea fi o amenințare. Dar este aceasta o adevărată amenințare? Poate că da, dar poate și nu. S -ar putea să fi fost construită prin mai multe elemente diferite scoase din context, dar corespund cu așteptarea unei amenințări. Cei care cred că lumea este un loc fără bucurie sau un loc cu o atitudine foarte critică înregistrează doar elemente negative ale realității obiective. De exemplu, ei văd doar gunoiul în parc, dar nu și florile. În timp ce o persoană care se bucură de viață, mai degrabă aude păsările ciripind şi simte mirosul de trandafiri.

În aceată ordine de idei, menționăm cât de important este să motivăm studenții în direcția folosirii gândirii sale critice pentru obținerea performanței individuale și succesului în viață. Cum putem face acest lucru? Considerăm că utilizarea tehnologiei didactice inovative este, fără îndoială, cea mai eficientă modalitate de a oferi studenților acces la o educație de înaltă calitate, cu impact asupra formării la ei a unei percepții adecvate a realității.

Folosită cu moderație, tehnologia inovativă de stimulare a gândirii critice cu siguranță poate avea impact pozitiv și ajuta studenții să descopere noi modalități de îmbunătățire a performanței personale. Cu ajutorul tehnologiilor didactice inovative de stimulare a gândirii critice, putem facilita reinterpreta informațiile pe care studenții le percep în legătură cu imaginea realității obiective, folosi gândirea critică ca o modalitate de a reafirma prezența obiectivă a realității.

Este important pentru concluzia că gândirea critică poate merge uneori prea departe. Presiunea socială ne poate determina chiar să preluăm un comportament compulsiv, ceea ce poate duce la anxietate, depresie sau unele boli mentale grave, inclusiv mai multe tulburări atitudinal-comportamentale [3]. Mișcarea imaginii de sine din medii reale la medii virtuale este recent o cauză majoră a accentuării tulburărilor de orice gen. Majoritatea tinerilor sunt din ce în ce mai mult transportați la imaginile de socializare. Viața lor are loc mai mult online, în imagini și scene editate, retușate, care reflectă o realitate din ce în ce mai perfectă, și adesea contrazic complet ceea ce se întâmplă în realitate. Tinerii zilelor noastre consideră că sunt din ce în ce mai obligați să corespundă imaginilor virtuale. Toate acestea creează stres, frustrare, stare emoțională dificil de îndurat atunci când gândirea și identitatea ar trebui să se dezvolte cât mai liber. Toate aceste lucruri pot afecta grav sănătatea mintală a tinerilor [5].

Este adevărat că presiunea din exterior, de cele mai multe ori, este cauza multiplelor transformări sociale. Vom recunoaşte că educația în era digitalizării, exercită presiuni asupra capacităţii instituţiilor de învăţământ de a răspunde în mod adecvat provocărilor lumii contemporane. Insă o atare presiune poate avea nu doar efecte benefice. Opinia, precum că concurenţa crescândă dintre instituţiile de învăţământ, in cele din urmă va finaliza cu sporirea calităţii învăţământului, o găsim discutabilă. Mai degrabă concurenţa va duce la o situaţie de aprofundare a diferenţelor dintre instituţiile „eficiente" şi cele „neeficiente". Temerile noastre sunt legate de suprasolicitarea tehnologiilor informaționale. Nu orice tehnologie elaborată din intenţia de a contribui la sporirea calităţii învăţământului are un impact doar pozitiv. A aplica cât mai multe tehnologii inovative nu înseamnă neapărat a îmbunătăţi calitatea rezultatelor învăţământului.

Ca să reluăm subiectul pe o notă mai optimistă, vom remarca că e posibil de a găsi multiple modalităţi, care ar crea şanse egale instituţiilor de învăţământ în realizarea doleanţei de a spori calitatea educaţiei. O modalitate de realizare a obiectivului dat ar putea consta în valorificarea tehnologiilor didactice inovative în vederea formării percepţiei adecvate asupra realităţii la studenții-pedagogi. Pentru a pătrunde în esenţa problemei privitor la formarea percepţiei adecvate asupra realităţii la studenții-pedagogi în instituţiile de învăţământ, vom explora natura acestea. De la început vom clarifica anumite lucruri, încercând a da răspuns la unele întrebări ce ţin de problema abordată, cum ar fi, de exemplu: Ce reprezintă procesul de formare a percepţiei adecvate asupra realităţii la studenții-pedagogi în instituţiile de învăţământ? În ce măsură calitatea educaţiei este influenţată de nivelul de dezvoltare a percepţiei adecvate asupra realităţii la tineretul studios? Cum procesul propriu-zis contribuie la sporirea calităţii educaţiei?

Vom începe cu definiţia procesului de formare a percepţiei adecvate asupra realităţii la studenții-pedagogi. Acesta, sub raport teoretic, este o categorie psihopedagogică care exsprimă ponderea influenţilor educaţionale exercitate în direcţia formării percepţiei critice asupra lumii la tineri; proces menit să contribuie la sporirea calităţii învăţământului. Formarea percepţiei adecvate asupra realităţii reprezintă o activitate complexă, orientată spre dezvoltarea la studenţi a capacităţii de a analiza fenomenele în integritatea lor; prevedea consecinţele acestora; reacţiona promt şi adecvat situaţiei; elabora şi implimenta strategii eficiente de profilaxie/depăşire a situaţiilor de impas. Observăm, că odată cu concurenţa tot mai acerbă atît la nivel naţional, cât şi la nivel internaţional, pentru a deveni mai competitivi, se impune necesitatea implementării tehnologiilor didactice inovative de studiere a cursurilor universitare.

În categoria tehnologiilor didactice innovative se înscrie modelul Project Based Learning (PBL), care cultivă talentul fiecărui student și dezvoltă socializarea și colaborarea între studenți. Învățarea pe baza de proiect încurajează creativitatea cu care copiii se nasc, îi învață să ofere și să primească feedback pentru a-și îmbunătăți procesul, dar și produsul final. Această metodă include munca, participarea, colaborarea și responsabilitatea studenților. Atunci când profesorii aplică în sala de curs această tehnică des, ea devine o învățare consistentă, activă, bazată pe proiecte, iar studenții devin din ce în ce mai încântați și mai bine pregătiți să facă față lumii reale. Realizând un proiect individual sau în grup, studenții caută și prezintă informații despre o anumită temă. Când se apelează la modelul PBL profesorul este doar facilitator al învățării. În acest context are loc o extindere a relațiilor în comunitate, se lucrează pe grupe de învățământ, abordarea este una transdisciplinară.

Participând la activități de tipul PBL, studenții își dezvoltă abilități complexe de investigare, cercetare, analiză, gândire critică; încrederea în sine; responsabilitatea față de propria învățare; curiozitatea intelectuală, abilitățile de colaborare și comunicare. Drept exemplu de temă, propusă spre cercetare poate fi următoarea „Cât de mult depinde de noi pentru a depăși toate condiționările toxice ale trecutului și ale societății în care trăim?" Important este ca întrebarea problemă să nu fie una la care se poate răspunde doar printrun search pe google/wikipedia/ bing. Propunând acestă temă, e bine să orientăm studenții spre a aleage/folosi critica și negativitatea, pentru a se întoarce către ei înșiși și pentru a construi valori reale care să determine schimbări stabile și de durată. Să folosească negativitatea pentru a deveni mai buni.Să realizeze că așteptările sociale sunt doar un simplu produs al creierului, la fel și judecățile și voința omuluii de a se ridica dincolo de toate acele așteptări.

Vom menționa, că aplicarea modelului Project Based Learning îi ajută pe studenți să conștientizeze că au puterea de a defini cine sunt și ceea ce își doresc sa fie. Pe măsură ce cultura se

schimbă și impune noi reguli prin care ființa umană să fie privită și acceptată, un lucru nu se va schimba niciodată. Ne referim la valoarea de a fi Om.

Succesul aplicării modelului Project Based Learning asigura:

1) Realizarea şi monitorizarea învăţării bazate pe proiecte: comunicarea şi împărţirea rolurilor, menținerea motivației și monitorizarea muncii;
2) Evaluarea performanţelor studenților în timpul învăţării bazate pe proiecte - evaluarea trebuie justificată și explicată public;
3) Valorizarea instrumentelor pentru planificarea şi realizarea învăţării bazate pe proiect la distanţă, și anume a instrumentelor digitale: a) pentru pregătirea şi organizarea învăţării bazate pe proiect şi învăţării la distanţă: Udemy, Khan Academy, Time Graphics, Kialo, eTwinning, Slack, Canvanizer, Zooniverse; b) pentru evaluarea rezultatelor elevilor în timpul învăţării bazate pe proiect şi învăţării la distanţă:Quizizz, Kahoot, Fun Retro, Youth pass, Typeform.

Analiza stării de lucru la capitolul dat ne-a permis să elucidăm următoarele:

1) Prezenţa/absenţa la tineretul studios a capacităţii de a percepe adecvat lumea se datorează în mare măsură înfluenţelor educaţionale parvenite din exterior, dar e şi o realizare individuală a fiecărui tânăr în parte;
2) Gradul de dezvoltare la studenții-pedagogi a capacităţii respective este marcat de nivelul de dezvoltare la profesori a capacităţii de a percepe critic lumea;
3) Multe din problemele, ce ţin de formarea percepţiei adecvate asupra realităţii la studenții-pedagogi sunt cauzate de tehnologiile didactice elaborate şi implimentate de către cadrul profesional, de preferinţele strategice ale profesoriilor.

O bună parte din profesori (79%) utilizează doar strategii tradiţionale, bazate pe asigurarea unei succesiuni rigide de operaţii între activitatea de predare şi cea de învăţare, ignorând valoarea tehnologiilor didactice inovative.

O altă parte a cadrului didactic (13%) preferă doar tehnologii didactice inovative, ignorând strategiile tradiţionale. Am înregistrat tendinţa de creştere a numărului profesorilor cu preferinţe didactice inovative în realizarea demersului de predare-învăţare.

Esenţa concluziilor pe care dorim să le lansăm este următoarea:

- ✓ Nivelul de dezvoltare la profesori a percepției critice asupra lumii determină preferinţele strategice în formarea la studenții-pedagogi a percepţiei adecvate asupra realităţii;
- ✓ Preferinţa unui tip anume de tehnolgie didactică nu implică neapărat a realiza mai calitativ procesul de formare la tineretul studios a percepției critice asupra lumii;
- ✓ Nu orice tehnologie didactică axată pe formarea la studenţi a percepţiei adecvate asupra realităţii la studenții-pedagogi are un impact pozitiv. Această afirmaţie are o valabilitate deosebită în perioada schimbării paradigmei educaționale şi suprasolicitării tehnologiilor dedactice inovatoare.

Aceste concluzii le considerăm drept punct de plecare in realizarea eficientă a procesului de formare a percepţiei adecvate asupra realităţii la studenții-pedagogi, acest proces fiind identificat ca strategie prin care este posibilă sporirea calităţii educaţiei în instituţţiile de învăţământ. Deducţiile respective necesită unele acţiuni concrete. În primul rând se cer elaborate strategii eficiente de formare la studenţi percepţiei adecvate asupra realităţii la studenții-pedagogi. Acestea ar oferi cadrul necesar de acţiune în direcţia vizată.

Eficienţa strategiei va fi determinată de impactul acestea asupra gradului de dezvoltare la tineri a capacităţii de a percepe critic lumea. Liniile comportamentale ale profesorilori universitari, stilul lor de predare solicită a fi remodelate spre obţinerea unui echilibru dintre strategiile tradiţionale şi cele moderne de formare la studenţi a percepţiei adecvate asupra realităţii la studenții-pedagogi.

Perspectiva propusă de noi va avea rost, dacă procesul de formare la tineri a percepției critice asupra lumii fa fi în griga instituţţiilor de învăţământ. Dacă însă procesul proprui-zis nu fa constitui o prioritate a educaţiei, atunci sporirea calităţii va devini anevoioasă. Aşadar, procesul de formare percepţiei adecvate asupra realităţii la studenții-pedagogi reprezintă o modalitate de sporire a calităţii educaţiei în instituţiile de învăţământ, care implică un lanţ întreg de acţiuni. Lanţul acţiunilor porneşte de la utilizarea echitabilă a tehnologiilor didactice tradiţionale şi celor inovative axate pe formarea la tineri a percepţiei adecvate asupra realităţii şi se derulează în timp în cadrul unor contexte locale, ca să ajungă să se materializeze sub forma sporirii calităţii educaţiei în instituţiile de învăţământ.

Realitatea percepută de noi nu este absolută, este o realitate personală, si poate să difere semnificativ de realitatea celorlalţi. Asta ar trebui să ne facă prudenți şi în raport cu diferite situaţii, şi în relaţiile interumane. Cât privește situațiile confuze, strategia de apropiere a percepției de realitate constă în căutarea și stocarea de informaţii suplimentare: atât înainte de a ne convinge că ne confruntăm cu o catastrofă, cât şi înainte de a crede că totul va fi foarte bine.

Bibliografie

1. Popescu-Neveanu Pau. Dicționar de psihologie. București: Editura Albatros, 1978.
2. https://voxeurop.eu/ro/de-ce-avem-o-perceptie-distorsionata-a-realitatii/ (accesat 11.02.2025).
3. https://dianthis.ro/frica-si-perceptia-realitatii/(accesat 11.02.2025).
4. https://ro.wikipedia.org/wiki/Percep%C8%9Bie (accesat 11.02.2025).
5. https://liviabutac.ro/educatie-psihologica/despre-realitate-si-perceptia-realitatii/ (accesat 11.02.2025).

CERCETAREA DEZVOLTĂRII SOCIO-EMOȚIONALE A ELEVILOR DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ

Lilia PAVLENKO,
dr., conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
Cătălina CERNOPOLC,
Masterandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Rezumat

Articolul dat conține o analiză succintă a abordărilor teoretice ale dezvoltării socio-emoționale la elevii de vârstă școlară mică, însoțită de rezultatele experimentale a cercetării privind dezvoltarea socio-emoțională la vârsta36+36++63 micii școlarități. Dezvoltarea socio-emoțională la elevii de vârstă școlară mică se caracterizează prin creșterea percepției și înțelegerii emoțiilor, gestionarea și reglarea/autoreglarea stărilor emoționale, mascarea treptată a emoțiilor și suprimarea expresiei emoționale, dezvoltarea abilităților de relaționare interpersonală, apare comparația socială, cunoașterea și respectarea regulilor privind relațiile sociale.

În cadrul acestei cercetări au fost utilizate: *Chestionarul de evaluare a reglării emoționale pentru copii – ERQ – CA* și *Chestionarul de inteligență socială Tromso* (modificat de V. Yu. Semenova, A. D. Nasledova), care a permis să analizăm elementele reglării emoționale: reevaluarea cognitivă (reglare emoțională implicând schimbarea modalității de a gândi cu privire la situație sau emoție), suprimarea expresivă (controlul în exprimarea emoțiilor, facial, postura corpului, comportament), și componentele inteligenței sociale: conștientizarea socială și abilitățile sociale. Rezultatele obținute în cadrul cercetării sunt analizate din punct de vedere cantitativ și calitativ pentru a determina nivelul dezvoltării socio-emoționale a elevilor de vârstă școlară mică.

Cuvinte cheie: date experimentale, cercetare, dezvoltare socio-emoțională, vârsta școlară mică.

Introducere

Dezvoltarea socio-emoțională a elevilor de vârstă școlară mică reprezintă un element esențial în conturarea personalității lor, contribuind la interacțiunea în cadrul grupurilor formale și informale, influențând relațiile interpersonale, ajutând la adaptarea la mediu, având un impact asupra performanțelor școlare și stimulând progresul proceselor cognitive.

Cercetarea subiectului dat este actual și important pentru că abilitățile sociale și emoționale joacă un rol esențial în promovarea autonomiei în procesul de învățare. Interacțiunile sociale influențează constant dezvoltarea copilului, ajutându-l să se conecteze cu experiențele și resursele de învățare ale celor din jur [5, p. 195]. Dezvoltarea socio-emoțională este un subiect relevant și semnificativ fiind abordat de mai mulți cercetători printre care E. Thorndike (1920), H. Gardner (1980), M. Argyle (1983), John D. Mayer şi P. Salovey (1990), D. Goleman (1995). În literatura de specialitate autohtonă subiectul dat este studiat de cercetătorii următori: M. Cojocaru-Borozan (2009, 2011, 2012), C. Zagaievschi (2013), E. Rusu (2013), T. Șova, A. Parea (2020) etc.

Dezvoltarea socio-emoțională la elevii de vârstă școlară mică. Dezvoltarea emoțională și socială a copiilor în perioada școlară timpurie reprezintă un proces complex și esențial, având un impact considerabil asupra viitorului lor. Acesta este un proces prin care copiii dobândesc şi aplică în mod eficient cunoştinţe, abilităţi şi atitudini necesare pentru a înţelege şi gestiona emoţii, a stabili şi îndeplini

obiective pozitive, a simţi şi manifesta empatie faţă de ceilalţi, a stabili şi menţine relaţii interpersonale pozitive şi a lua decizii responsabile [6, p. 29].
Iată câteva aspecte fundamentale ale acestei dezvoltări [1, p. 53]:
1. *Autoreglarea emoțională*: În această etapă, copiii încep să învețe cum să își controleze și să își gestioneze emoțiile, cum ar fi furia, frica sau tristețea. Această abilitate le va fi de folos în a face față stresului și în a-și gestiona relațiile cu ceilalți.
2. *Dezvoltarea empatiei*: Copiii încep să își dezvolte capacitatea de a înțelege și de a empatiza cu emoțiile altora. Astfel, își îmbunătățesc abilitățile de comunicare și înțelegere a sentimentelor și nevoilor celor din jur.
3. *Dezvoltarea abilităților sociale*: Acești copii încep să învețe cum să se comporte într-un mod social acceptabil, cum să interacționeze cu alți copii și adulți, cum să își exprime ideile și sentimentele, precum și cum să colaboreze în echipă.
4. *Formarea relațiilor*: Copiii încep să învețe cum să stabilească și să mențină legături cu ceilalți. Astfel, își dezvoltă capacitatea de a-și face prieteni și de a se adapta la noi contexte.
5. *Învățarea valorilor morale și sociale*: Copiii încep să asimileze valori precum respectul, toleranța, generozitatea și compasiunea. Aceste principii îi vor ajuta să înțeleagă comportamentele acceptabile și să se integreze armonios în societate.
6. *Dezvoltarea abilităților de comunicare*: Copiii încep să învețe cum să comunice eficient, atât verbal, cât și nonverbal. Această competență le va permite să își exprime gândurile și emoțiile într-un mod adecvat. Prin urmare dezvoltarea socio-emoțională a elevilor de vârstă școlară mică este un proces complex care influențează dezvoltarea lor în continuare. Aspectele fundamentale ale dezvoltării socio-emoționale includ autoreglarea emoțională, dezvoltarea empatiei, abilitățile sociale, formarea relațiilor, învățarea valorilor morale și sociale și dezvoltarea abilităților de comunicare. Copiii învață să își controleze emoțiile, să înțeleagă și să empatizeze cu ceilalți, să se comporte social acceptabil, să stabilească relații și să asimileze valori morale și sociale. Aceste abilități le vor ajuta să comunice eficient și să se integreze în societate.

Pe parcursul *perioadei de 7-11 ani* se produce o schimbare în modul în care copiii percep emoțiile, trecând de la o abordare impersonală, în care emoțiile sunt influențate de situații, la una bazată pe interacțiunile dintre persoane, unde emoțiile sunt modelate de relațiile cu ceilalți. Această tranziție este susținută de dezvoltarea abilităților cognitive și de o implicare mai mare în relațiile sociale. Astfel, copiii de vârstă școlară mică, pe măsură ce acumulează experiență socială, devin capabili să clasifice emoțiile în diverse categorii, cum ar fi recompensele materiale, întâmplările fantastice, interacțiunile sociale, evenimentele din mediu și recompensele legate de învățare. Aceștia pot explica ce anume îi face fericiți, triști, furioși, înfricoșați sau surprinși, atât în legătură cu ei înșiși, cât și cu alți copii de același sex, de sex opus sau cu adulți [4, p. 219]. Astfel putem deduce că elevii la vârsta școlară mică învață să perceapă emoțiile într-un mod mai personal, influențat de relațiile cu ceilalți, datorită dezvoltării abilităților cognitive și implicării în relațiile sociale. Ei pot clasifica emoțiile în diverse categorii și explica ce le face să se simtă fericiți, triști, furioși etc.

Pe parcursul *școlarității timpurii,* se remarcă o creștere a semnificației emoționale a relațiilor interumane și a recompenselor obținute în cadrul procesului de învățare. Această tendință poate fi explicată prin orientarea copiilor mici către cunoașterea emoțională, prin dezvoltarea gândirii sociale și prin creșterea cerințelor sociale și școlare, precum și prin intensificarea comparării sociale (compararea cu ceilalți), care devine mai pronunțată odată cu vârsta [4, p. 219].

Interacțiunea socială, conștientizarea emoțională și autoreglarea emoțiilor reprezintă doar câteva dintre domeniile interconectate ale dezvoltării sociale și emoționale. Copilul învață să se integreze în societate, să-și sprijine prietenii, să colaboreze și să înțeleagă persoanele din jurul său. Este esențial ca el să-și dezvolte aceste abilități pentru a-și îmbunătăți gândirea pe termen lung, autocontrolul, stima de sine și capacitatea de a menține relații pozitive cu ceilalți [3]. Copilul învață să se integreze în societate, să-și sprijine prietenii și să înțeleagă persoanele din jurul său, dezvoltând abilități esențiale pentru integrarea în cadrul societății și întreținerea relațiilor pozitive cu ceilalți.

Metodologia cercetării

În cadrul cercetării au fost selectate două chestionare: *Chestionarul de evaluare a reglării emoționale pentru copii – ERQ – CA* (revezuit de Gullone, E., Taffe, J., de Gross, John după varianta

pentru adulți), care este un instrument cu 10 întrebări, fiecare întrebare este evaluată pe un continuum cu 5 trepte: 1 - Dezacord puternic; 2 – Dezacord; 3 - În aceeași măsură dezacord cât acord; 4 – Acord; 5 - Acord puternic. Chestionarul cuprinde două scale, scala de *reevaluare cognitivă* este o strategie cognitivă de schimbare a impactului emoţional printr-o cale de redefinire a potenţialului emoţional obţinut într-o anumită situaţie și scala de *suprimare expresivă* (inhibiția sau reducerea) ca formă de răspuns modular care implică inhibarea comportamentului emoțional expresiv aflat în curs de desfăşurare.

Chestionarul de inteligență socială Tromso (modificat de V. Yu. Semenova, A. D. Nasledova) este un instrument cu 15 afirmații care măsoară inteligența socială la școlari cu vârsta cuprinsă între 7-16 ani. Fiecare afirmație este evaluată pe un continuum cu 7 trepte: 7 - Total de acord; 6 - Sunt de acord; 5 - Probabil sunt de acord; 4 - Nu știu; 3 - Probabil că nu sunt de acord; 2 - Nu sunt de acord; 1 - Total dezacord. Chestionarul conține două scale: *conștientizarea socială* este capacitatea unei persoane de a fi sensibilă, empatică față de toate manifestările verbale și non-verbale ale altor persoane, de a arăta „sensibilitate socială" față de lumea lor interioară și scala *abilitățile sociale* sunt competențele unei persoane în situații de interacțiune a acestuia cu alte persoane. Abilitățile sociale reprezintă capacitatea unei persoane de a rezolva probleme sociale, bine formată în procesul de comunicare.

Descrierea lotului experimental.

Lotul experimental selectat pentru cercetarea dată a fost constituit din 61 de elevi de vârstă școlară mică: 22 elevi din clasa a II-a, 20 elevi din clasa a III-a, 19 elevi din clasa a IV-a. Cercetarea a fost realizată în noiembrie 2024.

Rezultate

În continuare, prezentăm datele obținute în urma aplicării *Chestionarului de evaluare a reglării emoționale pentru copii – ERQ – CA* care pot fi observate în Tabelul 1. Astfel, constatăm la strategia de *reevaluare cognitivă* următoarele: cele mai înalte medii sunt atestate la clasa a III-a și cele mai mici la clasa a IV-a (Media clasa III = **22,75**; Media clasa II = 20,18; Media clasa IV = **14,52**), diferența între medii fiind nesemnificativă pentru subiecții claselor a II-a și a III-a.

Tabelul 1. Rezultatele obținute la Chestionarul de evaluare a reglării emoționale pentru copii – ERQ – CA

Strategii de reglare emoţională	Clasa 2 Media	Clasa 3 Media	Clasa 4 Media
Reevaluare cognitivă	20,18	22,75	14,52
Suprimarea expresivă	12,54	12,65	10,21
Numărul de subiecți	22	20	19

La scala *suprimarea expresivă* vedem în Tabelul 1 la fel o medie mai mare la elevii clasei a III-a față de elevii clasei a IV-a (Media clasa III = **12,65**; Media clasa II = 12,54; Media clasa IV = **10,21**). O altă constatare denotă pentru ambele scale o creștere ușoară a datelor de la clasa a II-a la clasa a III-a și scăderea acestora pentru elevii clasei a IV-a. Presupunem că dezvoltarea strategiilor de reevaluare cognitivă și suprimarea expresivă la clasa a IV-a nu este influențată doar de vârsta cronologică și particularitățile de dezvoltare intelectuală a elevilor, dar și de și de alți factori precum: grupul social, climatul clasei, atitudinea profesorilor față de elevi, relațiile din familie, dezvoltarea generală a subiecților ș.a.

Remarcăm, că dintre cele două scale subiecții au înregistrat o medie mai înaltă la strategia de *reevaluare cognitivă,* adică școlarii mici dau dovadă de capacitatea de schimbare la impactul emoţional și mai puțin reușesc în *suprimarea expresivă*, adică mai greu își inhibă comportamentul emoțional expresiv. Manifestarea acestor două caracteristici scade odată cu creșterea în vârstă, fapt constatat în cercetarea de față. Drept explicație, am putea să ne referim la modelele mixte ale inteligenței emoționale propuse de autorii D. Goleman și Boyatzis. Ei susțin că inteligența emoțională este un construct foarte plastic ce depinde nu doar de trăsăturile și abilitățile personale care se activează la indivizi în anumite circumstanțe sociale complexe tensionate. Autorii au ajuns la concluzia că există substraturi neurobiologice ce stau la baza inteligenței emoționale implicate în exprimarea emoțiilor și în facilitarea contactului social, și un alt moment important, componentele inteligenței emoționale au un anumit grad

de flexibilitate în dezvoltarea sa și se pot schimba în circumstanțe favorabile [2]. Rezultatele obținute la *Chestionarul de inteligență socială Tromso,* la fel, a inclus două scale: *conștientizarea socială și abilitățile sociale*.

Datele prezentate în figura 1 denotă cinci nivele de dezvoltare a *conștientizării sociale* la subiecții investigați. Observăm, predominarea nivelului mediu și peste mediu la cele trei vârste. Totodată, se atestă diferențe la *nivel scăzut* și sub mediu și nici un rezultat înregistrat la nivel înalt. Cu vârsta conștientizarea socială scade, fapt confirmat prin datele obținute la nivelul scăzut: 0 % subiecți (cl.II), 5 % subiecți (cl.III), 31,6 % subiecți (cl. IV). Respectiv, elevii clasei a IV-a întâmpină mai multe dificultăți în interacțiunile sociale față de cei din clasa a II-a și a III-a, manifestând adesea lipsă de empatie și probleme în menținerea relațiilor. Comportamentele lor pot fi inadecvate în contexte sociale, iar exprimarea emoțiilor poate fi ineficientă. De asemenea, au dificultăți în a-și face prieteni și în a colabora eficient cu ceilalți.

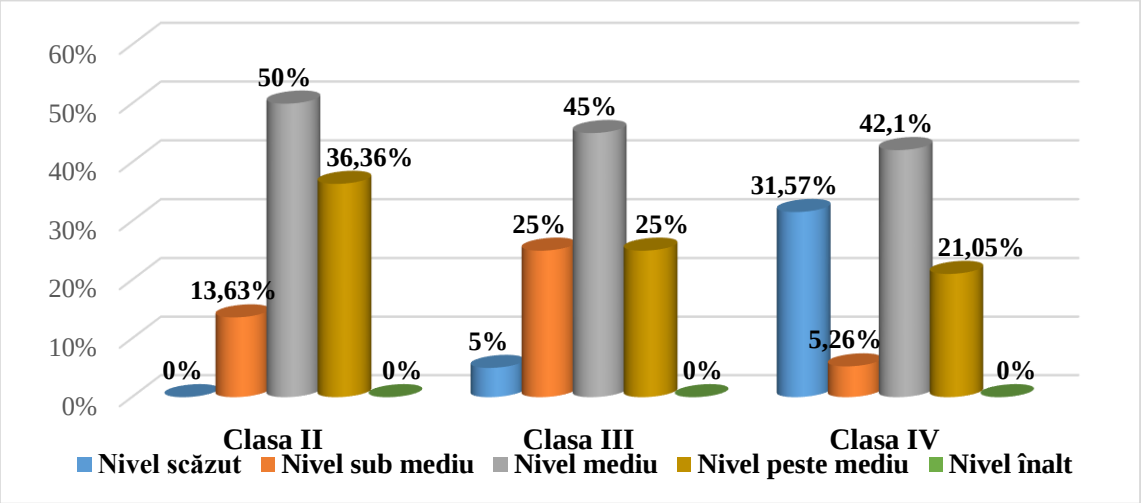


Figura 1. Prezentarea grafică a rezultatelor privint nivelul de dezvoltare al conștientizării sociale a întregului lot experimental

În ceea ce privește *nivelul sub mediu*, cel mai mare procentaj se regăsește la clasa a III-a - 25% subiecți, urmată de clasa a II-a -13,6% subiecți și clasa a IV-a - 5,26% subiecți. Subiecții din această categorie au o capacitate limitată de a înțelege emoțiile și sentimentele altor persoane, iar comportamentele lor pot fi inadecvate în diverse contexte sociale.

Cel mai ridicat rezultat la *nivel mediu* se observă la clasa a II-a - 50% subiecți, urmată de clasa a III-a - 45% subiecți și clasa a IV-a - 42,1% subiecți. Elevii ce au atins acest nivel dovedesc empatie și capacitatea de a înțelege perspectivele altora, deși pot avea momente în care le este greu să se plaseze în locul altora. Aceștia pot forma și menține relații de prietenie, însă pot întâmpina dificultăți în gestionarea conflictelor sau în păstrarea relațiilor pe termen lung. Un *nivel* mai *ridicat* de conștientizare socială a fost observat la subiecții din clasa a II-a (36,36% dintre subiecți), la clasa a III-a (25% dintre subiecți și la clasa a IV-a de 21,05% dintre subiecți). Elevii cu un nivel peste mediu de conștientizare socială dispun de abilități de comunicare solide, fiind capabili să asculte activ, să răspundă adecvat și să își exprime clar și eficient ideile și emoțiile. Aceștia pot identifica și înțelege emoțiile altor persoane, manifestând o empatie profundă.

In continuare vom analiza rezultatele privind nivelul de dezvoltare a *abilităților sociale* pe întreg lotul experimental (*vezi* figura 2).

Observăm la *nivelul scăzut* cele mai ridicate procente sunt înregistrate la clasa a IV-a (10,52% subiecți), în timp ce la clasa a III-a și a II-a procentul este 0. Subiecții care prezintă un nivel scăzut al abilităților sociale se confruntă cu dificultăți în a stabili și menține relații de prietenie, din cauza lipsei acestor abilități. Ei întâmpină obstacole în comunicarea eficientă, inclusiv, în ascultarea activă și în oferirea de răspunsuri adecvate în cadrul conversațiilor. Un *nivelul sub mediu* cele mai înalte date au

fost înregistrate la clasa a IV-a - 31,57% subiecți, la clasa a II-a - 22,7% subiecți și la clasa a III-a - 20% dintre subiecți. Acești subiecți se caracterizează prin dificultăți în a înțelege și a răspunde corespunzător la emoțiile și comportamentele celor din jur. De asemenea, pot avea probleme în menținerea relațiilor interumane și pot întâmpina dificultăți în comunicarea eficientă, precum și în adaptarea la situații sociale noi sau complexe.

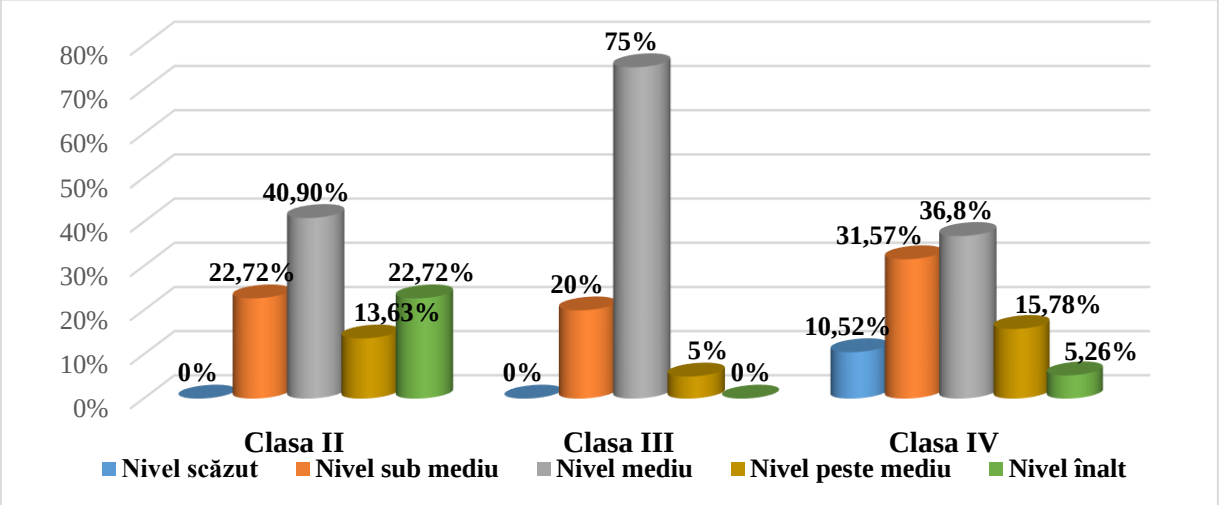


Figura 2. Prezentarea grafică a rezultatelor privint nivelul de dezvoltare al abilităților sociale a întregului lot experimental

În aceeași figură 2 observăm cel mai mare procentaj al *nivelului mediu* la clasa a III-a - 75% subiecți, urmată de clasa a II-a - 40,9% și clasa a IV-a - 36,8% subiecți. Subiecții cu un nivel mediu al abilităților sociale au capacitatea de a înțelege și de a reacționa corespunzător la emoțiile și comportamentele celor din jur în majoritatea situațiilor. Aceștia reușesc să mențină relații interumane și să comunice eficient, deși pot întâmpina uneori dificultăți în situații sociale mai complexe sau necunoscute. Au un nivel moderat de empatie și se pot adapta, dar necesită timp pentru a se acomoda la diferite contexte sociale. În ceea ce privește subiecții cu un *nivel peste mediu*, cele mai ridicate procente se înregistrează la clasa a IV-a - 15,78% subiecți, la clasa a II-a -13,63% subiecți și la clasa a III-a de 5% subiecți. Acești subiecți se remarcă printr-o bună capacitate de a înțelege și de a răspunde adecvat la emoțiile și comportamentele altora. De asemenea, ei manifestă un nivel ridicat de empatie și se pot adapta cu ușurință la diverse contexte sociale, reușind să mențină relații interumane solide.

Observăm un *nivel ridicat* al abilităților sociale la clasa a II-a - 22,72% subiecți, urmată de clasa a IV-a - 5,26% subiecți, iar subiecții din clasa a III-a nu au înregistrat date pentru acest nivel (0%). Subiecții ce au atins acest nivel se remarcă printr-o capacitate excepțională de a înțelege și de a reacționa adecvat la emoțiile și comportamentele celor din jur, menținând relații interumane eficiente. Aceștia demonstrează un nivel înalt de empatie și se adaptează rapid la diferite contexte sociale. Aceste competențe le permit să se descurce excelent în diverse situații sociale, fiind adesea lideri în grupurile din care fac parte. Să înțelegem, aceste date scot în evidență factorul de vârstă în dezvoltarea neuniformă a abilităților sociale cu tendința spre descreștere față de conștientizarea socială care descrește uniform, în plus, dovedesc rolul factorului de mediu: clasa de elevi, învățător, părinți. Ne referim la subiecții celor trei clase participante în investigație.

Analiza literaturii de specialitate referitor la dezvoltarea sferei socio-emoționale la vârsta micii școlarități arată că anume în această perioadă activitatea socială a copilului devine mai complexă după formă și conținut în urma procesului de comunicare a copilului cu cei din jur [9, p.120] . Alte studii au constatat legătura directă dintre nivelul abilităților sociale și cel al frustrării: cu cât copilul este mai frustrat cu atât mai scăzut va fi nivelul de dezvoltare al abilităților sociale [8]. Creșterea acestor abilități depinde de conștientizarea activă de către copil a situațiilor interpersonale și însăși a copilului ca participant la aceste situații [7].

Concluzii

Dezvoltarea socio-emoțională la elevii de vârstă școlară mică reprezintă un aspect esențial și important pentru că datorită abilităților sociale copiii formează relații pozitive, își dezvoltă capacitatea de relaționare interpersonală, stabilesc relații de prietenie, manifestă empatie față de ceilalți. Iar datorită dezvoltării abilităților emoționale învață să recunoască emoțiile, să își controleze emoțiile, să gestioneze și să regleze stările emoționale. Cercetarea dezvoltării socio-emoționale la elevii de vârstă școlară mică a demonstrat că subiecții în majoritatea cazurilor posedă un nivel mediu de dezvoltare a abilităților socio-emoționale cu tendința spre scădere. Manifestarea caracteristicilor sferei socio-emoționale depinde de mai mulți factori: de plasticitatea inteligenței emoționale care este schimbătoare la diverse situații cu care se confruntă micii școlari, de gradul de frustrare a copilului, de conștientizarea lui ca participant în situațiile relaționale, de mediul școlar și cel familial etc.

Constatările teoretice și experimentale realizate pot fi utile pentru specialiștii din domeniu în dezvoltarea abilităților socio-emoționale la vârsta micii școlarități în contextul adaptării, a unei activități reuișite în condițiile școlii. Respectiv, este important ca micul școlar pentru o comunicare eficientă, o percepere obiectivă a informației și pentru o reacție adecvată la schimbări să-și dezvolte abilitățile socio-emoționale.

Bibliografie

1. Buga, Estera. Elațiile părinți – copii (vârsta școlară mică) secolul XXI. In: *Oportunități de implicare a tinerilor în procesul de cercetare*, 4 mai 2023, Chișinău. Tipografia "Centrografic", 2023, Ediția a III-a, pp. 51-58. ISBN 978-9975-88-113-5.

2. Goleman, D., & Boyatzis, R. (2008). Social intelligence and the biology of leadership. Harvard business review, 86(9), 74–136.

3. MANCAȘ, Mihaela. Deconectare socio-emoțională. In: *Kreatikon: Creativitate-formare-performanță. „Creativitate și inovare – premise ale excelenței în educație". Simpozionul național cu participare internațională.* Ed. a XVI-a, 2021, Iași. pp. 67-72. ISSN 2068 – 1372.

4. Moțel, E. Racu, I. Dezvoltarea emoțională la școlarul mic. In: *Orientări actuale în cercetarea doctorală,* Ed. 8, 15 septembrie 2018, Bălți, Republica Moldova: Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălți, 2019, Ediția 8, pp. 215-222. ISBN 978-9975-50-236-8.

5. Sîrbu, Dina. Abordări teoretice privind inteligenţa socială la elevi. In: *Metodologii contemporane de cercetare şi evaluare: Ştiinţe Sociale şi ale Educaţiei*, 22-23 aprilie 2021, Chişinău: CEP USM, 2021, pp. 192-196. ISBN 978-9975-159-16-6.

6. Vrabii, V. *Reglarea afectivă în procesul educaţional: Ghid metodologic*. Chișinău: IȘE, (Print-Caro SRL), 2021. 79 p. ISBN 978-9975-56-975-0.

7. ЕМЕЛЬЯНОВ, Ю. Н. *Активное социально психологическое обучение. Вопросы психологии*, 1985, №6, с.85.

8. ЛЕБЕДЕНКО, О. А. *Особенности социального интеллекта младших школьников на этапе перехода в среднее звено школы*. 2017, С. 155- 159
https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sotsialnogo-intellekta-mladshih-shkolnikov-na-etape-perehoda-v-srednee-zveno-shkoly6 (vizitat 29.03.2025).

9. НИКИТИНА, Е. Ю., ШИЛОВА, О. В. *Развитие социального интеллекта у старших дошкольников и первоклассников в процессе общения со значимым взрослым*. Вестник ЧПГУ -2009.№6,С.119-127.

STAREA DE BINE ȘI SATISFACȚIA FAȚĂ DE VIAȚĂ ÎN RAPORT CU ADAPTAREA PSIHOSOCIALĂ LA ADOLESCENȚI

Maria PLEȘCA,
dr., conferențiar univ., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău

Rezumat

În articol ne-am propus studiul particularităților stării psihologice de bine și ale satisfacției față de viață la adolescenți în raport cu adaptarea lor psihosocială. În cercetarea realizată a fost identificat rolul stării psihologice de bine în adaptarea psihologică a adolescenților, care a fost considerată o condiție pentru o adaptare reușită. Adolescenții cu indicatori ridicați de stare psihologică de bine tind să utilizeze strategii comportamentale adaptative. A fost demonstrat rolul interacțiunii adolescentului în familie, cu societatea (inclusiv satisfacția cu sprijinul social) în satisfacția de viață și adaptare.

În studiu sunt descrise relații bidirecționale între satisfacția față de viață și adaptarea psihosocială: indicele general al satisfacției față de viață este în creștere atunci când crește nivelul de adaptare psihosocială, iar în scădere este când crește acceptarea de sine, dorința de dominare și interioritatea. Acest lucru ne permite să susținem că adolescenții bine adaptați sunt mulțumiți de viață în general, în timp ce factorii care complică procesul de adaptare sunt: dorința de dominare, orientarea

doar asupra propriei persoane în luarea de decizii și un nivel crescut de acceptare de sine. Internalizarea înaltă este asociată cu nemulțumirea în multe domenii ale vieții.

În același timp, dezvoltarea ar trebui să urmeze calea creșterii responsabilității și internalizării, ceea ce presupune crearea unor condiții speciale pentru manifestarea acesteia, acordarea unei autonomii sporite adolescenților și respectarea personalității lor. Acest lucru este confirmat de rezultatele studiului realizat, care indică importanța satisfacției față de relațiile din familie, cu profesorii și prietenii pentru adaptarea psihosocială eficientă.

Cuvinte cheie: starea psihologică de bine, satisfacția față de viață, adaptare, adaptarea psihosocială, adolescenți.

Introducere

Adolescența este marcată prin modificări la nivel fiziologic și psihologic, iar situația socială a dezvoltării se schimbă radical. Aceste schimbări se produc pe fondul dinamismului ridicat și instabil al vieții cotidiene, ceea ce impune cerințe sporite față de potențialul de adaptare al adolescenților, deoarece nivelul ridicat de tranzitivitate al societății solicită o restructurare rapidă a mecanismelor de adaptare. Starea psihologică de bine și satisfacția de viață sunt factori care contribuie la desfășurarea eficientă a procesului de adaptare a adolescenților la condițiile schimbătoare de mediu.

Bradburn N., consideră că „starea psihologică de bine se manifestă prin satisfacția față de viață și sentimentul de fericire", definind-o ca pe „un echilibru între afectele pozitive și negative. În acest caz, prevalența emoțiilor pozitive asupra emoțiilor negative este favorabilă" [1; 2]. „Starea psihologică de bine este asociată cu nevoia și capacitatea individului de dezvoltare, autorealizare și autoactualizare, în funcție de care o persoană își simte propria integritate și satisfacție psihologică" [1]. E. Diener consideră că „starea psihologică de bine se asociază cu satisfacția față de viață" [3, p.210].

Starea psihologică de bine are un rol adaptiv atunci când se confruntă cu adversitatea; nivelurile sale ridicate permit indivizilor să rămână concentrați asupra sarcinilor fără a se retrage din activitate, stimulând astfel motivația de confruntare a dificultăților, în loc să le evite. Relevanța cercetării ține de faptul că, dacă adolescentul este nemulțumit de propria viață atunci va crește nivelul de stres psihologic, deoarece nu pot fi satisfăcute nevoile cotidiene [4]. În studiile de specialitate se menționează că nivelurile scăzute de satisfacție față de viață sunt asociate cu niveluri înalte a stresului, iar stima de sine pozitivă poate acționa ca unul dintre factorii esențiali în obținerea satisfacției față de viață [5].

Problema dezvoltării armonioase a personalității provoacă interes sporit la oamenii de știință de secole, deși sarcina de a lua în considerare resursele umane și sprijinul uman în cadrul psihologiei pozitive a debutat doar cu câteva decenii în urmă [2]. Starea psihologică de bine este analizată în contextul unei vieți armonioase, pline, a dezvoltării și autorealizării persoanei [5]. Starea psihologică de bine pentru prima dată a fost abordată în 1969 în lucrarea lui N. M. Bradburn „The Structure of Psychological Well-being", care a studiat modul în care oamenii fac față diferitor crize vitale [1].

La sfârșitul anilor '50 ai secolului trecut, a fost elaborat primul model multidimensional integral al stării psihologice de bine, fiind identificate șase componente esențiale: dezvoltarea personală (autoactualizarea), acceptarea de sine (nivelul stimei de sine, sentimentul identității integrale), autonomia (independența față de influențele externe), integrarea (adaptarea la stres), acuratețea percepției realității și competența în raport cu mediul social (capacitatea individului de a depăși crizele sociale și de a se adapta în societate) [6].

În cercetarea psihologică actuală, cea mai mare recunoaștere o au două abordări: prima definește starea psihologică de bine ca „un concept integral, care include calitatea vieții, adaptarea și sănătatea persoanei" [5, p.725], în timp ce a doua separă acest termen de cele apropiate ca semnificație și o determină „ca o experiență subiectivă inaccesibilă observației externe" [5, p.726]. Starea psihologică de bine este descrisă de reprezentanții acestei direcții ca „un indicator generalizat al gradului de orientare a persoane în realizarea obiectivelor și dezvoltarea personală, gestionarea mediului și formarea unor relații binevoitoare cu ceilalți, acceptarea de sine și autonomia personală", iar gradul de realizare a acestei orientări este exprimat în sentimentul de fericire și satisfacție față de viață și față de sine [6].

Principalul indicator al stării psihologice de bine a adolescenților este sfera emoțională (nivel scăzut de anxietate, depresivitate), ce reflectă că condițiile obiective ale situației sociale de dezvoltare intră în conflict cu valorile și interesele adolescentului. Pentru o stare psihologică de bine adolescenții au nevoie de relații constructive cu familia: bunăvoință, consecvență în relații, posibilitate de a se

implica în egală măsură în rezolvarea problemelor apărute cu adulții, contactul emoțional pozitiv cu adolescenții etc., precum și competența comunicativă a adolescenților și alfabetizarea psihologică a adulților (părinți și profesori).

Metodologia cercetării

Scopul: cercetarea relației dintre adaptarea psihosocială și starea psihologică de bine și satisfacția față de viață la adolescenți.

Ipoteze: 1. Starea psihologică de bine și satisfacția față de viață la adolescenți se vor manifesta diferit în funcție de nivelurile de adaptare psihosocială. 2. Starea psihologică de bine și satisfacția față de viață pot acționa ca factori care contribuie la eficientizarea adaptării psihosociale dar și se pot schimba sub influența procesului adaptativ.

Obiective: 1. Studierea particularităților stării psihologice de bine și satisfacției față de viață la adolescenții cu niveluri diferite de adaptare psihosocială. 2. Identificarea relațiilor semnificative între indicatorii de adaptare psihosocială cu satisfacția de viață și starea psihologică de bine.

Eșantionul: studiul a implicat 120 de adolescenți cu vârste cuprinse între 15 și 18 ani. În procesul de analiză a rezultatelor, eșantionul a fost împărțit în grupuri în funcție de nivelul de adaptare psihosocială. În cercetare a fost inclus grupul cu un nivel ridicat - 43 de adolescenți (20 de fete și 23 de băieți), cu valori scăzute - 45 de persoane (34 de fete și 11 băieți).

Metode de prelucrare a datelor: analiza cantitativă și calitativă a datelor empirice.

Au fost utilizate următoarele tehnici:

1. Scala *Starea psihologică de bine* (K. Rieff) pentru adolescenți. Rezultatele sunt interpretate în funcție de următoarele variabile: „Autonomie", „Competență", „Dezvoltare personală", „Relații pozitive", „Obiective de viață", „Acceptare de sine".
2. Scala Multidimensională de *Satisfacție față de viață* (E.S. Hübner) oferă o evaluare a satisfacției de viață pe cinci scale: „Familia" (măsoară satisfacția față de relațiile din familie), „Școala" (satisfacția față de școala la care învață adolescentul), „Profesori" (satisfacția față de relațiile cu profesorii), „Sinele" (satisfacția față de mine însumi), „Prieteni" (satisfacția față de relațiile cu prietenii), precum și indicele general al satisfacției de viață.
3. Chestionarul de adaptare psihosocială a personalității (R. Diamond, C. Rogers), care permite relevarea nivelului general de adaptare, precum și 6 indicatori pe scalele: „Adaptare", „Acceptarea celorlalți", „Interioritate", „Acceptarea de sine ", „Confort emoțional", „Dominarea".

Prelucrarea și interpretarea rezultatelor

În cele ce urmează vom prezenta datele obținute cu privire la starea psihologică de bine și de satisfacție față de viață la adolescenți (n=88). Valorile stării psihologice în lotul cercetat variază de la 28 la 89, M = 65,67 (la fete de la 28 la 89, M = 66,43, la băieți de la 34 la 87, M = 71,09). Valorile satisfacției față de viață conform Scalei Multidimensionale de Satisfacție față de viață variază de la 51 la 149 cu M = 106,28 (fete de la 54 la 149, M = 107,89, băieți de la 51 la 144, M = 106,56. Acești indicatori corespund valorilor normative medii în funcție de tehnicile utilizate și atestă, în general, nivelul mediu al stării psihologice de bine și satisfacției față de viață la adolescenți, cu o variabilitate individuală semnificativă.

Analiza corelațională a evidențiat 38 de relații între indicatorii ce indică starea psihologică de bine și de satisfacție față de viață (la $p = 0,01$; $p = 0,05$) (tabelul 1).

Indicatorul stării psihologice de bine „Autonomie" a dovedit corelații statistic semnificative cu satisfacția față de viață a adolescenților în sferele relațiilor cu ei înșiși și cu prietenii, precum și cu indicatorul general al satisfacției de viață (toate corelațiile la $p \leq 0,01$). Indicatorul „Acceptarea de sine" are corelații pozitive semnificative cu satisfacția de viață a adolescenților în sfera „Școala" la $p \leq 0,05$, precum și în sferele relațiilor cu familia, profesorii, cu ei înșiși și cu prietenii, precum și cu indicele general al satisfacției de viață (toate corelațiile la $p \leq 0,01$).

Tabelul 1. Relațiile dintre starea psihologicăde bine și satisfacția față de viață

Starea psihologică de bine	Semnificații	Sfera „Familia"	Sfera „Școala"	Sfera „Profesori"	„Eu însumi"	„Prieteni"	Indicele general al satisfacției față de viață
Autonomia	r	0,101	0,001	0,072	0,379**	0,307**	0,224**

	p	0,080	0,985	0,214	0,000	0,000	0,000
Competența	r	0,432**	0,538**	0,423**	0,510**	0,264**	0,598**
	p	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001
Dezvoltarea personală	r	0,220**	0,545**	0,326**	0,362**	0,134**	0,410**
	p	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001
Relații pozitive	r	0,346**	0,224**	0,256**	0,514**	0,424**	0,464**
	p	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001
Obiective de viață	r	0,362**	0,409**	0,357**	0,441**	0,393**	0,535**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Acceptarea de sine (C. Rieff)	r	0,296**	0,137*	0,201**	0,526**	0,258**	0,385**
	p	0,001	0,018	0,001	0,001	0,001	0,001
Starea psihologică de bine	r	0,432**	0,424**	0,444**	0,668**	0,448**	0,682**
	p	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001

*Notă: ** - nivel de semnificație p ≤ 0,01; * - nivel de semnificație p ≤ 0,05.*

Indicatorii „starea psihologică de bine", „competența", „dezvoltarea personală", „relații pozitive", „obiective de viață" au corelații cu toți indicatorii de satisfacție față de viață la p ≤ 0,01.

Astfel, putem deduce, că cu cât starea psihologică de bine a adolescenților este mai înaltă, cu atât și satisfacția lor față de viață este mai mare și viceversa. În același timp, „Autonomia" este mai puțin legată de satisfacția față de interacțiunea în familie, la școală și cu profesorii. Acest lucru poate fi explicat prin faptul că adolescentul care luptă pentru autonomie, independență nu este înclinat spre interacțiunea cu mediul apropiat, percepând anturajul ca pe un factor ce împiedică manifestarea propriei sale independențe. În continuare, vom analiza relațiile dintre starea psihologică de bine și indicatorii de adaptare psihosocială (tabelul 2). Studiul a evidențiat 49 de corelații semnificative la p ≤ 0,01.

Tabelul 2. Relații între starea psihologică de bine și adaptarea psihosocială

Indicatori	Autonomie	Competența	Dezvoltare personală	Relații pozitive	Obiective de viață	Acceptarea de sine (C. Rieff)	Starea psihologică de bine
Adaptarea psihosocială	0,562**	0,416**	0,285**	0,639**	0,451**	0,729**	0,765**
Adaptare	0,423**	0,571**	0,403**	0,595**	0,499**	0,575**	0,759**
Acceptarea de sine	0,292**	0,543**	0,376**	0,410**	0,390**	0,318**	0,574**
Acceptarea celorlalți	0,291**	0,311**	0,251**	0,575**	0,324**	0,506**	0,560**
Confort emoțional	0,331**	0,504**	0,366**	0,510**	0,440**	0,514**	0,661**
Interioritate	0,347**	0,509**	0,412**	0,370**	0,440**	0,446**	0,624**
Dorința de dominare	0,504**	0,391**	0,282**	0,403**	0,429**	0,417**	0,598**

*Notă: ** - nivel de semnificație p ≤ 0,01; * - nivel de semnificație p ≤ 0,05.*

După cum se poate observa din tabelul 2, toți indicatorii de adaptare psihosocială au relații statistic semnificative cu indicatorii stării psihologice de bine la adolescenții din eșantionul investigat, ceea ce ne permite să afirmăm că o creștere a indicatorilor de stare psihologică de bine corespunde unei creșteri a adaptării lor psihosociale. Faptul stabilit denotă că adolescenții cu indicatori ridicați de adaptare psihosocială se caracterizează prin independența față de opinia și voința altor persoane, percepția de sine pozitivă, competența, aspirația la dezvoltare personală și relațiile de încredere cu alte persoane, prin prezența unor obiective în viață și sentiment de semnificație a trecutului și prezentului.

În cele ce urmează, vom analiza relațiile între satisfacția față de viață cu indicatorii adaptării psihosociale la adolescenții incluși în cercetare. Analiza statistică realizată ne permite să evidențiem relații între satisfacția de viață și indicatorii adaptării psihosociale (tabelul 3). Analiza realizată a permis să se evidențieze 42 relații statistic semnificative la $p \leq 0,01$, ceea ce indică o legătură strânsă și o influență reciprocă a acestor variabile.

Pentru a examina caracteristicile stării psihologice de bine şi ale satisfacției de viață ale adolescenților cu diferite niveluri de adaptare psihosocială, eșantionul a fost împărțit în grupuri în funcție de nivelul de adaptare. Grupul cu un nivel ridicat de adaptare psihosocială, (de la 474 la 573 de puncte, M = 526,83) a inclus 43 de persoane (20 de fete și 23 de băieți). Grupul cu valori scăzute (de la 159 la 313 puncte, M = 277,08) - 45 de persoane (34 de fete și 11 băieți). S-a constatat, că adolescenții cu valori ridicate ale adaptării psihosociale, au avut indicatori semnificativ mai mari de stare psihologică de bine și satisfacție de viață (toate diferențele sunt semnificative la $p \leq 0,001$).

Tabelul 3. Relații ale satisfacției față de viață cu parametrii adaptării psihosociale

Variabile	Sfera „Familia”	Sfera „Școala”	Sfera de „Profesori”	Sfera de „Eu însumi”	Sfera „Prieteni”	Indicele general al Satisfacției de viață
Adaptarea socială și psihologică	0,332**	0,312**	0,310**	0,639**	0,474**	0,557**
Adaptare	0,441**	0,459**	0,389**	0,670**	0,467**	0,660**
Acceptarea de sine (C. Rogers, R. Diamond)	0,361**	0,423**	0,324**	0,581**	0,409**	0,569**
Acceptarea celorlalți	0,353**	0,293**	0,319**	0,601**	0,480**	0,552**
Confort emoțional	0,431**	0,482**	0,408**	0,603**	0,382**	0,630**
Interioritate	0,299**	0,445**	0,260**	0,471**	0,335**	0,492**
Dorința de dominare	0,163**	0,277**	0,219**	0,480**	0,423**	0,415**

*Notă: ** - nivel de semnificație p ≤ 0,01; * - nivel de semnificație p ≤ 0,05.*

Astfel, adolescenții cu adaptare psihosocială ridicată prezintă autonomie, competență, acceptare de sine, precum și dorința de dezvoltare personală, relații pozitive cu ceilalți, au obiective bine stabilite de viață și se manifestă printr-un nivel general ridicat al stării lor psihologice de bine. Adolescenții cu indicatori ridicați de adaptare psihosocială, experimentează satisfacție față de viață și relații în sferele de interacțiune „Familie”, „Școală, „Profesori”, „Eu însumi”, „Prieteni”.

În scopul identificării rolului stării psihologice de bine și al satisfacției de viață în adaptarea psihosocială a adolescenților a fost efectuată analiza de regresie. Pe baza dificultăților de identificare a predicatorilor și a variabilelor dependente în determinarea interacțiunii adaptării psihosociale cu starea psihologică de bine și satisfacția de viață, au fost utilizate diferite variante de modele de analiză a regresiei, în care fiecare dintre variabile a jucat rolul de predictor sau de variabilă dependentă.

În prima variantă, variabilele dependente au fost indicatorii adaptării psihosociale, în timp ce satisfacția de viață și starea psihologică de bine au fost variabile independente. Analiza modelului de regresie a arătat că predictorii adaptării psihosociale au fost -satisfacția în relațiile cu prietenii ($p \leq 0,009$), profesorii ($p \leq 0,006$), școala ($p \leq 0,000$), sinele ($p \leq 0,001$) și satisfacția de viață ($p \leq 0,041$).

Predictorii pozitivi ai indicatorului de adaptare psihosocială: „Acceptarea de sine” sunt satisfacția față de relațiile la școală ($p \leq 0,003$), față de sine ($p \leq 0,000$); predictorii negativi sunt satisfacția față de relațiile cu profesorii ($p \leq 0,032$) și satisfacția față de viață ($p \leq 0,061$). Predictorii „Acceptarea celorlalți” sunt satisfacția față de relațiile cu prietenii ($p \leq 0,000$) și față de sine ($p \leq 0,000$). Predictorii „confortului emoțional” sunt satisfacția față de relații la școală ($p \leq 0,000$) și cu sine însuși ($p \leq 0,002$). Predictorii pozitivi ai „Internalității” sunt satisfacția față de relațiile la școală ($p \leq 0,000$) și cu prietenii ($p \leq 0,097$), predictorul negativ este satisfacția față de relațiile cu profesorii ($p \leq 0,000$). Satisfacția față de relațiile la școală ($p \leq 0,010$) și cu prietenii ($p \leq 0,001$) sunt predictori ai „Dorinței de dominanță”, satisfacția față de relațiile cu familia ($p \leq 0,071$), profesorii ($p \leq 0,041$) și satisfacția față de viață sunt predicatori negativi ($p \leq 0,000$).

Vom analiza mai detaliat sferele de satisfacție față de viață la adolescenți. Sfera satisfacției față de viață „Școala" este un predictor pozitiv al aproape tuturor indicatorilor de adaptare psihosocială (adaptare, acceptarea de sine, confort emoțional, internalitate, dorință de dominare, nivelul general de adaptare). Astfel, satisfacția față de interacțiunea în instituția de învățământ contribuie la experiența confortului emoțional, la acceptarea de sine de către adolescent, la localizarea internă a controlului, aspirația la poziția de lider.

Satisfacția față de viața în sfera „Prietenilor" acționează ca un predictor al adaptării psihologice, al acceptării celorlalți, al interiorizării și aspirației la poziție dominantă. Astfel, adolescenții care evaluează înalt satisfacția față de interacțiunea în cercul de prieteni prezintă indicatori mai ridicați de adaptare psihologică, atitudini pozitive față de ceilalți, aspirație la funcția de conducere și sunt capabili să își asume responsabilitate pentru evenimentele vieții.

Satisfacția față de viața în sfera „Eu însumi" este un predictor pozitiv al adaptării, al acceptării de sine, al acceptării celorlalți, al confortului emoțional și al indicatorului general al adaptării - psihologice. Astfel, adolescentul care experimentează satisfacția interacțiunii cu sine însuși, arată disponibilitatea de a se accepta pe sine și pe ceilalți oameni, experimentează o stare de confort emoțional și este caracterizat de o adaptare mai ridicată. În același timp, satisfacția față de viață în sfera „Profesori" acționează ca un predictor negativ al unor astfel de indicatori ai adaptării psihologice precum acceptarea de sine, interioritatea și dorința de dominare. Satisfacția în sfera „Familia" este un predictor negativ al dorinței de dominare a adolescenților, adică adolescenții care sunt mulțumiți de interacțiunea în familie nu experimentează nevoia de dominare și separare de familia parentală, ceea ce previne creșterea conflictelor cu lumea adulților, caracteristică acestei vârste. În același timp, cauza nemulțumirii față de relațiile cu profesorii poate fi un nivel ridicat acceptării de sine a adolescentului, localizarea internă a controlului, dorința de a-și apăra punctul de vedere, care nu este întotdeauna susținut de profesori.

În ecuația de regresie, în care predictorul a fost indicatorii stării psihologice de bine, iar variabilele dependente au fost indicii adaptării psihologice, nu au fost atestate relații semnificative. A doua variantă a analizei de regresie, în care a fost evidențiat rolul adaptării psihologice în starea psihologică de bine și satisfacția față de viață a adolescenților, iar variabilele dependente au fost indicatorii de stare psihologică de și satisfacția de viață.

Analiza modelului de regresie a arătat că predictorii stării psihologice de bine sunt: adaptarea ($p \leq 0,036$), acceptarea de sine ($p \leq 0,008$) și indicatorul general al adaptării psihologice ($p \leq 0,028$). Predictorul „Autonomie" este indicatorul adaptării psihologice „Dorința de dominație" ($p \leq 0.000$). „Acceptarea celorlalți" acționează ca un predicator negativ al „Competenței" ($p \leq 0,000$) și al „Obiectivelor de viață" ($p \leq 0,070$). Predictorii dezvoltării personale sunt adaptarea psihosocială ($p \leq 0,063$) și acceptarea celorlalți (negativ, $p \leq 0,066$). Predictorii relațiilor pozitive au fost adaptarea ($p \leq 0,047$) și acceptarea celorlalți ($p \leq 0,016$), în timp ce cei negativi au fost acceptarea de sine ($p \leq 0,021$) și internalizarea ($p \leq 0,002$). Predictorii acceptării de sine sunt adaptarea ($p \leq 0,040$) și indicele adaptării „Acceptarea de sine" ($p \leq 0,000$).

Astfel, „Acceptarea celorlalți" este un predictor al „Relațiilor pozitive", ceea ce poate indica faptul că orientarea către comunicarea cu ceilalți, încrederea în oameni, atitudinea pozitivă față de aceștia este o condiție prealabilă pentru relațiile pozitive cu aceștia. În același timp, „Acceptarea celorlalți" este un predictor negativ al „Competenței", „Creșterii personale", „Obiectivelor de viață". Acest lucru poate indica faptul că adolescenții care nu simt nevoia de a interacționa cu alte persoane sunt concentrați pe realizarea potențialului personal și a propriilor nevoi, manifestă dorința de a dobândi noi experiențe, de a desfășura o varietate de activități și de a se autorealiza prin intermediul activităților.

Merită să acordăm atenție indicatorului de adaptare psihologică „Autoacceptarea", care acționează ca un predicator negativ al stării psihologice de bine, al relațiilor pozitive și al indicatorului „ Acceptarea de sine" care pot indica acțiunea mecanismelor de protecție a stimei de sine.

Predictorii satisfacției generale de viață sunt adaptarea psihosocială ($p \leq 0,000$), interioritatea ($p \leq 0,000$) și dorința de dominanță ($p \leq 0,000$). Predictorii satisfacției față de viață sunt adaptarea psihosocială ($p \leq 0,000$), acceptarea de sine ($p \leq 0,002$), interioritatea ($p \leq 0,010$) și dorința de dominanță ($p \leq 0,000$). Adaptarea psihosocială acționează ca un predictor în toate domeniile satisfacției față de viață: „Familia" ($p \leq 0,059$), „Școala" ($p \leq 0,000$), „Profesorii" ($p \leq 0,002$), „Sinele" ($p \leq 0,000$), „Prietenii" ($p \leq 0,030$). Predictorii negativi ai satisfacției față de viață în sfera „Familie" sunt dorința

de dominare ($p \leq 0,002$) și internalizarea ($p \leq 0,022$). Predictorii negativi ai satisfacției față de viață în sfera „Școala" sunt adaptarea ($p \leq 0,013$), acceptarea celorlalți ($p \leq 0,001$) și dorința de dominanță ($p \leq 0,000$). Predictorii negativi ai satisfacției de viață în sfera de interacțiune „Profesor" sunt internalizarea ($p \leq 0,001$), dorința de dominație ($p \leq 0,006$). Predicatorii negativi ai satisfacției de viață în sfera „Eu însumi" sunt internalizarea ($p \leq 0,000$), dorința de dominație ($p \leq 0,073$). Predictorul pozitiv satisfacției de viață în sfera de interacțiune „Prieteni" este acceptarea celorlalți ($p \leq 0,011$), cel negativ este internalizatea ($p \leq 0,019$).

Concluzii și discuții

Deci, putem deduce că dorința de dominație este un predictor negativ al satisfacției față de viață în general și al satisfacției în sferele de interacțiune în familie, la școală, cu profesorii și cu sine însuși. Astfel, adolescenții care tind să afișeze o poziție dominantă, aspiră la leadership, manifestă insatisfacție față de propria viață, față de relațiile cu ei înșiși și față de interacțiunile cu adulții (la școală și în familie).

Poziția internară este un predictor negativ al satisfacției față de viață și relațiile în familie, cu profesorii, prietenii și cu ei înșiși. Astfel, adolescenții cu localizare internă a controlului manifestă insatisfacție în interacțiunea cu profesorii, familia, prietenii și cu ei înșiși, ceea ce poate fi legat de faptul că un astfel de adolescent tinde să își apere punctul de vedere, viziunea sa asupra problemelor, care nu întotdeauna este aprobată de ceilalți.

În studiu realizat au fost confirmate interrelațiile stării psihologică de bine și satisfacției față de viață. A fost remarcat rolul stării psihologice de bine în adaptarea psihologică a adolescenților, care a fost considerată o condiție pentru o adaptare reușită.

Adolescenții cu cote înalte la indicatorii stării psihologice de bine tind să utilizeze strategii comportamentale adaptative. A fost demonstrat rolul interacțiunii în familie și cu societatea (inclusiv satisfacția cu sprijinul social) în satisfacția de viață și adaptarea adolescenților. În studiul realizat am obținut corelații bidirecționale între satisfacția față de viață și adaptarea psihosocială: indicele general al satisfacției față de viață este în creștere atunci când crește nivelul de adaptare psihosocială, iar în scădere este când crește acceptarea de sine, dorința de dominare și interioritatea. Acest lucru ne permite să concluzionăm, că adolescenții bine adaptați sunt mulțumiți de viață în general, în timp ce factorii care complică procesul de adaptare sunt dorința de dominare, orientarea doar asupra propriei persoane în luarea de decizii și un nivel crescut de acceptare de sine.

Internalizarea înaltă este asociată cu nemulțumirea în mai multe domenii ale vieții. În același timp, dezvoltarea ar trebui să urmeze calea creșterii responsabilității și internalizării, ceea ce presupune crearea unor condiții speciale pentru manifestarea acesteia, acordarea unei autonomii sporite adolescenților și respectarea personalității lor. Acest lucru este confirmat de rezultatele studiului realizat, care indică importanța satisfacției față de relațiile din familie, cu profesorii și prietenii pentru adaptarea psihosocială adecvată. Rolul stării psihologice de bine a fost confirmat de corelațiile statistic semnificative determinate și de faptul că indicatorul integral al adaptării psihologice și substructurile sale: acceptarea celorlalți, acceptarea de sine, interioritatea, acționează ca predictori ai stării psihologice de bine.

Concluzii

- Starea psihologică de bine în general și indicatorii săi „Competență", „Dezvoltare personală", „Relații pozitive", „Acceptare de sine", „Obiective de viață" au interrelații cu toți parametrii satisfacției de viață. „Autonomia" are interrelații cu satisfacția de viață în sferele relațiilor „Sinele" "Prietenii" și nivelul general al satisfacției de viață. Adolescenții cu valori ridicate ale adaptării psihosociale au indicatori semnificativ mai mari de stare psihologică de bine și satisfacție de viață. Starea psihologică de bine, conform rezultatelor analizei de regresie, este asociată cu o creștere a nivelului de adaptare psihosocială, acceptarea celorlalți, dar și cu o scădere a internalizării și a acceptării de sine. Satisfacția față de viață are relații bidirecționale cu indicatorii adaptării psihologice, adică acționează atât ca un factor care contribuie la adaptarea psihosociale, cât și fiind sub influența acesteia. Rolul principal în adaptarea adolescenților îl are reducerea parametrilor de interioritate, de acceptare de sine, dar și de creștere a accentului pus pe acceptarea celorlalți și pe satisfacția față de relațiile cu profesorii, familia și cu prietenii.

Bibliografie

1. Bradburn, N. The Structure of Psychological Well-Being. Chicago: Aldine Pub. Co., 2017. 320 p.

2. De-Juanas Á., Romero T. B., Goig R. The relationship between psychological well-being and autono- my in young people according to age. Secondary Educational Psychology. 2020. Vol. 11. Article 559976.
3. DIener, E.D., Vanderweele, T.J. Life Satisfaction and Subsequent Physical, Behavioral, and Psychosocial Health in Older Adults. Milbank. 2021. - Vol. 99(1). - P. 209-239.
4. Povedano-Diaz, A., Muñiz-RIvas, M., Vera-Perea, M. Adolescents' life satisfaction: The role of classroom, family, self-concept and gender. Public Health. 2019. Vol. 17(1). p. 19.
5. Ryff, C. D., Keyes, C. L. M. The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2005. *69* (4), 719-727.
6. Zhou, M., Lin, W.Adaptability and Life Satisfaction:The Moderating Role of Social Support.Psychol.2016-Vol. 7

FERICIREA ÎN CONȘTIINȚA COLECTIVĂ: O ANALIZĂ A REPREZENTĂRII SOCIALE DIN REPUBLICA MOLDOVA

Svetlana RUSNAC,
Doctor în psihologie, conferențiar universitar, Universitatea Liberă Internațională din Moldova

Rezumat

Acest studiu analizează reprezentarea socială a fericirii în conștiința colectivă a populației din Republica Moldova, utilizând metoda evocării libere (Abric & Vergès). Cercetarea s-a desfășurat pe un eșantion de 239 de participanți, dintre care majoritatea sunt femei (92,47%) și locuiesc în mediul urban (80,33%). Respondenții au fost rugați să asocieze spontan termeni legați de conceptul de fericire, generând 98 de termeni, ulterior reduși la 59 de asocieri distincte prin gruparea cuvintelor sinonime. Acestea au fost organizate semantic în nouă categorii principale, reflectând dimensiunile esențiale ale fericirii evocate de către subiecți: familie și relații interpersonale; sănătate și bunăstare fizică; bunăstare materială și siguranță financiară; stare emoțională și echilibru interior; activitate profesională și dezvoltare personală; relaxare și timp liber; expresie artistică și creativitate; spiritualitate și valori personale; interacțiunea cu mediul și lumea înconjurătoare.

Analiza a urmat modelul lui P. Vergès, care permite identificarea structurii reprezentării sociale prin clasificarea termenilor în nucleul central, elemente contrastive, elemente periferice și elemente cu statut ambiguu. Nucleul central (elemente cu frecvență ridicată și importanță mare) include familia (127 mențiuni), sănătatea (123), pacea (72), dragostea (59) și copiii (58). Acestea definesc fericirea preponderent prin relațiile interpersonale și stabilitatea emoțională, indicând o viziune în care armonia și siguranța afectivă sunt esențiale. Elementele cu statut ambiguu (frecvență ridicată, dar importanță relativ scăzută) includ echilibrul (55) și prosperitatea financiară (36). Deși sunt menționate frecvent, banii și stabilitatea materială nu sunt percepute ca definitorii pentru fericire.

Elementele contrastive (frecvență scăzută, dar importanță ridicată) sunt siguranța (27), libertatea (24), casa (23), împlinirea (20), maternitatea (15), voie bună (13), creația (12) și nepoții (12). Aceste concepte reflectă diferențe individuale în percepția fericirii, sugerând că, pentru unii participanți, libertatea personală, stabilitatea locativă sau creativitatea sunt elemente esențiale. Elementele periferice (frecvență scăzută și importanță mică) includ munca, realizarea, călătoriile, natura, prietenii, satisfacția, curajul, muzica, respectul și frumusețea. Aceste aspecte sunt factori care contribuie la fericire, dar nu sunt considerate esențiale.

Rezultatele acestui studiu evidențiază o reprezentare a fericirii puternic ancorată în dimensiunea relațională și afectivă, în care familia, sănătatea, pacea, dragostea și copiii ocupă locuri prioritare. Bunăstarea materială și succesul profesional sunt recunoscute ca importante, dar nu fundamentale în definiția colectivă a fericirii. Concluziile acestui studiu oferă perspective valoroase asupra modului în care fericirea este conceptualizată în Republica Moldova, având implicații în domeniul psihologiei sociale, al politicilor publice și al educației. Aceste rezultate pot contribui la strategii de îmbunătățire a bunăstării populației, punând accent pe consolidarea relațiilor interpersonale și sprijinirea echilibrului emoțional.

Cuvinte-cheie: fericire, reprezentare socială, familie, sănătate, stabilitate emoțională, siguranță financiară, relații interpersonale.

HAPPINESS IN COLLECTIVE CONSCIOUSNESS: AN ANALYSIS OF SOCIAL REPRESENTATION IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA

Abstract

This study examines the social representation of happiness in the collective consciousness of the population of the Republic of Moldova, using the free association method (Abric & Vergès). The research was conducted on a sample of 239 participants, the majority of whom are women (92.47%) and reside in urban areas (80.33%). Respondents were asked to spontaneously associate terms related to the concept of happiness, generating 98 terms, which were later reduced to 59 distinct associations by grouping synonymous words. These associations were semantically categorized into nine main dimensions, reflecting essential aspects of happiness as perceived by participants: family and interpersonal relationships; health and physical well-being; material well-being and financial security; emotional state and inner balance; professional activity and personal development; relaxation and leisure time; artistic expression and creativity; spirituality and personal values; interaction with the environment and the surrounding world.

The analysis followed P. Vergès' model, which allows the identification of the structure of social representation by classifying terms into a central core, contrastive elements, peripheral elements, and elements with ambiguous status. The central core (high frequency and high importance elements) includes family (127 mentions), health (123), peace (72), love (59), and children (58). These elements define happiness primarily through interpersonal relationships and emotional stability, highlighting a vision in which harmony and affective security are fundamental. Ambiguous status elements (high frequency but relatively low importance) include balance (55) and financial prosperity (36). Although frequently mentioned, financial stability and wealth are not perceived as defining aspects of happiness. Contrastive elements (low frequency but high importance) include security (27), freedom (24), home (23), fulfillment (20), motherhood (15), well-being (13), creativity (12), and grandchildren (12).

These concepts reflect individual differences in happiness perception, suggesting that for some participants, personal freedom, housing stability, or creativity are essential factors. Peripheral elements (low frequency and low importance) include work, achievement, travel, nature, friends, satisfaction, courage, music, respect, and beauty. These aspects contribute to happiness but are not considered fundamental.

The findings of this study reveal a representation of happiness that is strongly rooted in relational and affective dimensions, where family, health, peace, love, and children take priority. Material well-being and professional success are acknowledged as important but not central to the collective definition of happiness. The study's conclusions offer valuable insights into how happiness is conceptualized in the Republic of Moldova, with implications for social psychology, public policy, and education. These findings can contribute to strategies aimed at improving population well-being by emphasizing the strengthening of interpersonal relationships and supporting emotional balance.

Keywords: happiness, social representation, family, health, emotional stability, financial security, interpersonal relationships.

Introducere

Conceptul de fericire reprezintă una dintre temele recurente și intens dezbătute în științele socio-umane, fiind abordat din perspective filosofice, psihologice și sociologice. În literatura de specialitate, două paradigme majore fundamentează definirea și evaluarea stării de bine: hedonismul și eudaimonismul. Aceste cadre teoretice nu se exclud reciproc, ci oferă o înțelegere complementară, integrând atât dimensiunea afectivă, cât și pe cea valorică și existențială a fericirii.

Hedonismul definește fericirea ca o experiență subiectivă de bine, determinată de frecvența emoțiilor pozitive, reducerea celor negative și satisfacerea dorințelor (Diener et al., 1999; Kahneman et al., 2003). Această abordare își are originile în filosofia antică, în special în lucrările lui Aristip din Cirene și ale lui Epicur, care considerau plăcerea și absența durerii (ataraxia) drept esențiale pentru o viață bună. În psihologia contemporană, hedonismul este reflectat în teoria Subjective Well-Being (SWB), formulată de Diener și colaboratorii săi (Diener et al., 2000), care include trei dimensiuni: satisfacția globală în viață, afectul pozitiv și afectul negativ redus.

În schimb, eudaimonismul – inspirat din gândirea aristotelică – plasează fericirea în zona funcționării psihologice optime, a realizării de sine și a trăirii în acord cu valorile personale. Această perspectivă este redată în teoria Psychological Well-Being (PWB), propusă de Ryff (Ryff, 1989), care include șase dimensiuni-cheie: autonomia, sensul în viață, dezvoltarea personală, relațiile pozitive,

stăpânirea mediului și acceptarea de sine. Seligman (Seligman, 2011) extinde această viziune prin modelul PERMA, adăugând componente precum angajamentul, realizarea și sensul existențial.

Cercetările contemporane susțin o abordare integrativă, în care dimensiunile hedoniste și eudaimoniste ale fericirii nu sunt antagonice, ci interdependente. Studiile realizate de Ryan și Deci (Ryan & Deci, 2001) și de Huta și Ryan (Huta & Ryan, 2010) au arătat că implicarea în activități cu sens (eudaimonia) poate amplifica trăirea emoțiilor pozitive (hedonism), ceea ce evidențiază caracterul multidimensional al fericirii.

Această complementaritate este reflectată și în cercetarea autohtonă. Astfel, Rusnac (Rusnac, 2018) propune o distincție între componentele subiective și obiective ale stării de bine, subliniind că „noțiunea de stare de bine este mai largă decât afectivitatea, întrucât cuprinde și sensul sau scopul vieții" (p. 13). În aceeași direcție, autoarea accentuează importanța unei evaluări duale – atât a emoțiilor pozitive, cât și a celor negative – precum și a identificării surselor eudaimonice ale fericirii, cum ar fi scopul în viață, autorealizarea și dezvoltarea personală. În acest context, studiul reprezentărilor sociale ale fericirii oferă o completare valoroasă la înțelegerea psihologică individuală, prin integrarea dimensiunii colective și culturale.

Teoria reprezentărilor sociale, formulată de Serge Moscovici, definește aceste structuri cognitive ca forme de cunoaștere practică, construite prin comunicare și experiență socială, care facilitează interpretarea realității și orientarea comportamentului (Moscovici, 2000). Aplicată conceptului de fericire, această teorie permite analizarea modului în care semnificațiile atribuite sunt modelate de contextul cultural, istoric și ideologic. Jodelet (Jodelet, 1989) subliniază că reprezentările sociale transformă conceptele științifice sau abstracte în forme comune de gândire, înrădăcinate în viața cotidiană. Prin urmare, fericirea nu este doar o trăire afectivă, ci și un construct colectiv care reflectă valorile, normele și așteptările sociale ale unui grup.

Modelul structural al reprezentărilor sociale propus de Abric (Abric, 1994) permite identificarea nucleului central – elemente stabile, profund ancorate cultural – și a zonelor periferice – componente variabile, adaptabile la contexte sau diferențe individuale. Această abordare oferă o viziune stratificată asupra felului în care fericirea este înțeleasă la nivelul conștiinței colective.

Metoda evocării libere (Vergès, 1992), consacrată în analiza reprezentărilor sociale, a fost utilizată cu succes în studii interculturale (de exemplu, Rodriguez Araneda, 2015), dar și în cercetări din Republica Moldova (Așevschi, 2017), evidențiind structura cognitivă a fericirii în contexte culturale diverse. Contribuții relevante din spațiul românesc (Iancu & Hanță, 2010; Așevschi & Rusnac, 2019; Popescu & Cojocaru, 2022; Popescu & Loșhakova, 2023) scot în evidență influența semnificativă a factorilor socioculturali asupra modului în care este conceptualizată fericirea, chiar dacă abordările metodologice diferă.

Dimensiunea simbolică a fericirii, în calitate de ideal personal și social, este adesea modelată de experiențele istorice sau biografice. Astfel, Adrian Neculau (Neculau, 2013) reflectă asupra unei rupturi psihologice produse de discursul propagandistic al fericirii în perioada comunistă, când acest concept fusese golit de conținut și instrumentalizat ideologic. În contrapondere, literatura memorialistică și ficțională a lui Soljenițîn aduce în prim-plan o formă profundă de fericire eudaimonică, emergentă din suferință și regăsirea sensului în condiții de austeritate extremă (*Pavilionul canceroșilor*). Într-o direcție similară, Bertrand Russell (Russell, 2013), în *The Conquest of Happiness*, argumentează că depășirea nefericirii presupune ieșirea din sfera egocentrismului și angajarea într-o viață activă, orientată spre sens, relații și implicare socială. Prin urmare, cercetarea reprezentărilor sociale ale fericirii în Republica Moldova nu are doar relevanță teoretică, ci oferă și o perspectivă aplicativă asupra modului în care indivizii își definesc valorile, prioritățile și echilibrul interior, în funcție de contextul cultural și istoric în care se dezvoltă.

Metodologia cercetării

Studiul de față își propune să investigheze reprezentarea socială a fericirii în conștiința colectivă a populației adulte din Republica Moldova, având ca scop identificarea dimensiunilor cognitive și semantice asociate acestui concept. Obiectivele urmărite au fost: (1) identificarea asocierilor spontane legate de fericire; (2) analiza structurii reprezentării prin delimitarea nucleului central și a zonelor periferice; (3) evidențierea principalelor teme și grupuri semantice reflectate în răspunsurile participanților.

Instrumentul de cercetare a fost metoda evocării libere, consacrată în cadrul teoriei reprezentărilor sociale formulate de Serge Moscovici (Moscovici, 2000) și dezvoltată ulterior de Jean-Claude Abric (Abric, 1994) și Pierre Vergès (Vergès, 1992). Această metodă permite accesul direct la conținuturile mentale asociate unui concept, prin intermediul evocărilor spontane. Participanții au fost invitați să noteze primele cinci cuvinte sau expresii care le vin în minte la auzul termenului „fericire".

Datele au fost analizate conform modelului structural al reprezentărilor sociale (Abric, 1994), în funcție de două variabile: frecvența absolută a fiecărui termen și rangul mediu de apariție (poziția în lanțul de evocare). Aceste criterii permit delimitarea a patru zone în structura reprezentării sociale (Vergès, 1992): - nucleul central – termeni cu frecvență ridicată și rang de importanță scăzut (plasați pe primele poziții), considerați elemente stabile și profund ancorate în cultura grupului; - elementele contrastive – termeni cu frecvență redusă, dar rang de importanță mare, indicând prezența unor subgrupuri cu perspective specifice; - zona periferică – termeni evocați rar și plasați pe poziții târzii, reflectând variații individuale sau situaționale; - elementele cu statut ambiguu – termeni frecvenți, dar cu rang scăzut al importanței, ce sugerează o poziționare instabilă în cadrul reprezentării.

În prima etapă, toate evocările au fost supuse unui proces de prelucrare lexicală: sinonimele și formele flexionare au fost reunite, iar asocierile rare sau irelevante – eliminate. Termenii rămași au fost grupați semantic și analizați statistic în funcție de frecvența absolută și de rangul mediu. Această abordare a permis nu doar conturarea conținutului reprezentării sociale a fericirii, ci și identificarea ierarhiei valorice și simbolice a elementelor care o compun în mentalul colectiv.

Eșantionul a fost constituit din 239 de persoane adulte, majoritar de gen feminin (92,47%), cu vârste cuprinse între 18 și 74 de ani. Cea mai mare pondere au avut-o respondenții din categoria 26–45 de ani (38,08%), urmați de cei cu vârsta între 46–59 de ani (26,78%), 60–74 de ani (20,08%) și 18–25 de ani (15,06%). Din perspectiva mediului de reședință, majoritatea participanților provin din mediul urban (80,33%), restul din mediul rural (19,67%). Datele au fost colectate în perioada octombrie–noiembrie 2024, prin aplicarea individuală a instrumentului, atât în format online, cât și pe suport scris.

Rezultate și discuții

Structura semantică a reprezentării sociale a fericirii.

În prima etapă a cercetării, aplicarea metodei evocării libere a permis identificarea conținuturilor asociative relevante pentru reprezentarea socială a fericirii în conștiința colectivă a respondenților. Participanții au fost invitați să asocieze spontan cuvinte sau expresii legate de conceptul „fericire". În total, au fost înregistrate 98 de asocieri, care, în urma unificării sinonimelor și a termenilor apropiați semantic, au fost reduse la 59 de termeni distinctivi. Analiza acestor conținuturi a permis organizarea lor în nouă grupuri semantice, fiecare reflectând o dimensiune esențială a modului în care fericirea este percepută de participanți.

1. Familie și relații interpersonale - dimensiunea relațională este dominantă, incluzând termeni precum *familie, copii, părinți, prieteni, îmbrățișare, dragoste, empatie, susținere*. Aceste asocieri reflectă importanța conexiunilor afective și a sprijinului social în definirea fericirii.
2. Sănătate și bunăstare fizică - fericirea este frecvent asociată cu starea de sănătate, confortul fizic și echilibrul emoțional, prin termeni ca *sănătate, alimentație, energie, dispoziție bună*, sugerând valorizarea integrării corp-minte.
3. Bunăstare materială și siguranță financiară - deși nu se află în centrul reprezentării, dimensiunea economică este prezentă prin termeni ca *prosperitate financiară, bunăstare, siguranță, casă*, indicând că securitatea materială este percepută ca un factor favorabil, dar nu definitoriu al fericirii.
4. Stare emoțională și echilibru interior - această dimensiune reunește dispoziții pozitive și stări de liniște psihologică, precum *pace, armonie, voie bună, bucurie, împlinire, recunoștință*.
5. Activitate profesională și dezvoltare personală - fericirea este corelată și cu ideea de realizare și evoluție personală, prin termeni ca *muncă, realizare, încredere, oportunități, curaj*, care sugerează importanța afirmării de sine.
6. Relaxare și timp liber - dimensiunea hedonistă este prezentă prin asocieri precum *relaxare, natură, călătorii, plăcere*, subliniind rolul activităților recreative și al contactului cu natura în percepția fericirii.
7. Expresie artistică și creativitate - deși mai rar întâlnită, această dimensiune apare prin termeni ca *muzică, frumusețe, creație*, evidențiind rolul esteticii și al exprimării creative în trăirea fericirii.

8. Spiritualitate și valori personale - termeni precum *credință* și *țară* sugerează o ancorare a fericirii în dimensiunea valorică, spirituală și identitară.
9. Interacțiunea cu mediul și lumea înconjurătoare - această categorie cuprinde termeni precum *viață, animale de companie, minte*, indicând o percepție holistică asupra fericirii, ce implică relația individului cu mediul și cu propriul univers interior.

Conținutul reprezentării sociale a fericirii.

Pentru analiza conținutului reprezentării sociale a fericirii, a fost utilizată metoda evocării libere (Vergès, 1992), care permite identificarea atât a elementelor frecvent asociate cu conceptul, cât și a importanței acordate acestora de către participanți. În total, au fost generate 98 de asociații spontane, reduse prin unificare semantică la 59 de termeni relevanți.

Pentru delimitarea structurii reprezentării sociale, au fost aplicate două praguri:

- *pragul de selecție minimă* - 5% din totalul participanților (n = 12), necesar pentru a include termenii în *corpusul general al reprezentării*;
- *pragul de selecție a frecvenței ridicate* - 15% (n = 36), termenii care îl ating sau depășesc putând constitui *nucleul reprezentării, dacă* au un rang al importanței între 1 și 3 (calculat prin mediana pozițiilor de evocare, unde 1 indică maximă semnificație și 5 minimă).

Tabelul 1 prezintă distribuția completă a termenilor selecționați, alături de frecvența apariției și rangul importanței calculate în baza formulei medienei poziționale.

Tabelul 1. Frecvența și importanța termenilor asociați cu fericirea

Termen	Frecvență	Rangul importanței
familie	127	1.84
sănătate	123	1.88
pace	72	2.18
dragoste	59	1.88
copii	58	2.64
echilibru	55	3.47
prosperitate financiară	36	3.81
soț	33	4.21
bine	31	4.61
soare	30	3.97
bunăstare	28	3.79
armonie	27	3.3
siguranță	27	2.67
prieteni	26	3.77
realizare	25	3.52
libertate	24	1.46
casă	23	2.7
relaxare	23	4.65
muncă	22	4.36
călătorii	21	4.14
împlinire	20	3
țară	19	4.68
respect	16	4.38
maternitate	15	2.67
frumusețe	14	3.14
natură	14	3.71
viață	14	3.5
voie bună	13	2.38
bucurie	12	4.33
creație	12	3
curaj	12	3.5

muzică	12	4.17
nepoți	12	2.75
satisfacție	12	3.33
activitate	12	4.17

În baza acestor criterii, au fost identificați 36 de termeni care respectă pragul de 5%, constituind astfel conținutul extins al reprezentării sociale. Dintre aceștia, cinci termeni se încadrează în nucleul central: *familie* (127 mențiuni, mediană = 1.84), *sănătate* (123, mediană = 1.88), *pace* (72, mediană = 2.18), *dragoste* (59, mediană = 1.88), *copii* (58, mediană = 2.64). Acești termeni întrunesc simultan condițiile de frecvență ridicată și importanță mare, fiind considerați elemente stabile și profund ancorate în conștiința colectivă, caracteristice nucleului central (C1). Structurarea reprezentării sociale, conform modelului bidimensional al lui P. Vergès, permite împărțirea termenilor în patru cadrane (Figura 1).

	Rang ridicat al importanței	**Rang scăzut al importanței**
Frecvență ridicată	**C1: Nucleul central** familie, sănătate, pace, dragoste, copii	**C2: Elemente cu statut ambiguu** echilibru, prosperitate financiară
Frecvență scăzută	**C3: Elemente contrastive** siguranță, libertate, casă, împlinire, maternitate, voie bună, creație, nepoți	**C4: Zona periferică** soț, bine, soare, bunăstare, armonie, prieteni, realizare, relaxare, muncă, călătorii, țară, respect, frumusețe, natură, viață, bucurie, curaj, muzică, satisfacție, activitate

Figura 1. Structura reprezentării sociale a fericirii

C1 - nucleul central (frecvență ≥ 15%, mediană 1-3): ***f****amilie, sănătate, pace, dragoste, copii***.** Aceste elemente definesc esența conceptului de fericire pentru participanți, reflectând o viziune profund relațională și afectivă. Fericirea este percepută ca stabilitate emoțională, armonie și siguranță afectivă în raport cu ceilalți și cu sine.

C2 - elemente cu statut ambiguu (frecvență ridicată, mediană > 3): *echilibru, prosperitate financiară.* Deși sunt frecvent menționați, acești termeni nu ocupă poziții înalte în ierarhia importanței, ceea ce sugerează o *valorizare funcțională**, dar non-centrală***.** Ele sunt percepute ca facilitatori ai fericirii, nu ca piloni definitorii.

C3 - elemente contrastive (frecvență scăzută, mediană 1-3): *siguranță, libertate, casă, împlinire, maternitate, voie bună, creație, nepoți***.** Aceste concepte, deși evocate mai rar, au un rang înalt al importanței**,** indicând relevanță subiectivă ridicată pentru anumite subgrupuri. Ele reflectă dimensiuni personale, contextuale sau ideologice ale fericirii.

C4 - zona periferică (frecvență scăzută, mediană > 3): *soț, bine, soare, bunăstare, armonie, prieteni, realizare, relaxare, muncă, călătorii, țară, respect, frumusețe, natură, viață, bucurie, curaj, muzică, satisfacție, activitate.* Termeni situați la periferia reprezentării, cu frecvență și importanță scăzute. Aceștia contribuie la *diversificarea peisajului semantic*, fără a avea un rol esențial în definirea colectivă a fericirii.

Această structurare evidențiază caracterul *stratificat și coerent* al reprezentării sociale a fericirii. Valorile fundamentale (familie, sănătate, pace) ocupă poziții centrale, în timp ce alte dimensiuni – economice, simbolice, estetice sau recreative – apar în registre secundare. Astfel, fericirea este conceptualizată predominant ca o *stare de echilibru relațional și afectiv*, mai curând decât ca o acumulare de plăceri individuale sau realizări exterioare.

Stabilitate și schimbare în reprezentarea socială a fericirii: studiul actual vs. studiul din 2017

Compararea rezultatelor studiului actual cu cele ale cercetării realizate de Aşevschi (Aşevschi, 2017) evidenţiază *o continuitate în structura reprezentării sociale a fericirii în Republica Moldova*, dar şi *extinderi semnificative de conţinut*. Ambele studii utilizează *metoda evocării libere **şi** modelul structural al lui P. Vergès* pentru a identifica nucleul central şi zonele periferice ale reprezentării. În ambele cazuri, analiza se bazează pe două criterii fundamentale: *frecvenţa evocărilor* şi *importanţa acestora,* determinată prin ierarhizare.

Atât în studiul din 2017, cât şi în cel actual, „familia" şi „sănătatea" *formează nucleul central* al reprezentării sociale a fericirii. Această constantă reflectă faptul că, în cultura autohtonă, *fericirea este percepută prioritar prin prisma stabilităţii relaţionale şi a bunăstării fizice.* Aceste elemente nu sunt doar *cele mai frecvent menţionate*, ci şi *cele mai importante din punct de vedere subiectiv*.

Faţă de cercetarea anterioară, studiul actual *include în nucleul central şi termeni precum „pace", „dragoste" şi „copii",* ceea ce reflectă o accentuare a *dimensiunii afective şi interpersonale* a fericirii. *Prezenţa „păcii" ca element central* este o noutate semnificativă, posibil influenţată de *contextul regional recent, marcat de insecuritate şi instabilitate* (ex. conflictul din Ucraina). Aceasta sugerează că, pentru participanţii din Republica Moldova, fericirea este strâns legată de *armonie interioară şi socială.*

În ambele studii, *aspectele materiale sunt recunoscute, dar nu sunt plasate în centrul reprezentării fericirii.* În 2017, „banii" au avut o *frecvenţă ridicată*, dar un *rang al importanţei scăzut,* ceea ce indica un statut ambiguu. În studiul actual, *„prosperitatea financiară"* este încadrată în zona elementelor *ambigue,* fiind frecvent menţionată, dar evaluată *ca mai puţin esenţială.* Aceasta confirmă faptul că *dimensiunea economică a fericirii este percepută mai degrabă ca un facilitator al bunăstării, decât ca un pilon central.*

O diferenţă metodologică majoră între cele două studii constă în *compoziţia eşantionului*. Dacă *în 2017 cercetarea s-a axat exclusiv pe studenţi,* în studiul actual sunt *incluşi şi adulţi de vârste variate, din medii urbane şi rurale.* Aceasta a condus la *o diversificare a termenilor evocaţi* şi la o *reprezentare semantică mai complexă,* structurată în *nouă grupuri tematice.* În consecinţă, *fericirea este conceptualizată mai matur*, incluzând *echilibrul emoţional şi sensul existenţial* alături de relaţiile interpersonale şi sănătate.

Fericirea în Republica Moldova vs. alte contexte culturale: o analiză comparativă

Pentru a înţelege specificitatea rezultatelor obţinute, studiul nostru a fost comparat cu cercetări realizate în alte contexte culturale.

România şi Olanda: fericirea ca stare de bine emoţională şi simbolică

Studiul lui Iancu şi Hanţă (Iancu & Hanţă, 2010) privind reprezentările fericirii în rândul studenţilor români şi olandezi a identificat *o viziune centrată pe bunăstarea psihologică, relaţiile afective şi împlinirea personală.* Cele mai frecvente asocieri au inclus: *împlinire, bucurie, dragoste, încredere, linişte, familie, armonie şi siguranţă.*

O *diferenţă remarcabilă* între acest studiu şi cercetarea noastră constă în *importanţa acordată sănătăţii.* În timp ce *în studiul nostru sănătatea este centrală*, în studiul româno-olandez *a fost menţionată de un singur participant.* Autorii explică acest fapt prin percepţia sănătăţii ca un *dat firesc,* devenind relevantă doar în momentul în care este pierdută. În Republica Moldova, însă, sănătatea este *o valoare esenţială,* situată alături de *familie, dragoste şi pace* în nucleul reprezentării sociale a fericirii. De asemenea, în studiul româno-olandez, *elementele senzoriale* (culori, sunete, mirosuri, gusturi) şi *obiectele simbolice* joacă un rol important în conceptualizarea fericirii, în timp ce *în cercetarea noastră accentul cade pe factori relaţionali şi existenţiali.*

Chile şi Italia: fericirea ca echilibru între afecte pozitive şi valori personale

Rodríguez Araneda (Rodríguez Araneda, 2015) a analizat reprezentările sociale ale fericirii în rândul studenţilor şi profesioniştilor din *Chile şi Italia*, identificând un *nucleu comun format din trei dimensiuni: - afectivitate pozitivă* (stare de bine emoţională); *- semnificaţie pozitivă a vieţii (sens existenţial); - acţiune în conformitate cu valorile personale.*

În *Italia,* fericirea este definită *mai ales prin satisfacţia afectivă interpersonală*, în timp ce *în Chile, accentul cade pe plenitudine şi bunăstare personală.* Rezultatele studiului nostru *confirmă importanţa dimensiunii relaţionale*, fericirea fiind strâns legată de *familie, dragoste şi conexiunile*

*apropiate***.** În același timp, *prezența păcii și echilibrului emoțional* ca elemente centrale sugerează o *convergență interculturală*: fericirea este percepută ca o *stare stabilă, bazată pe armonie interioară***.**

Un element distinctiv al studiului nostru este *aplicarea modelului structural al lui Vergès (Vergès, 1992)***,** care permite *o delimitare clară* a celor *patru cadrane ale reprezentării sociale a fericirii***:** *nucleul central* (elemente esențiale, stabilite consensual), *zona periferică de rang înalt* (elemente frecvente, dar nu prioritare), *elemente contrastive* (valori importante pentru anumite subgrupuri), *zona periferică secundară* (elemente contextuale, cu importanță scăzută). Această abordare *nu doar identifică cele mai relevante componente ale fericirii***,** ci și *explică variațiile individuale și contextuale ale acestui construct psihosocial*.

Compararea rezultatelor evidențiază *un nucleu stabil al fericirii în cultura moldovenească* - *familia, sănătatea, dragostea și pacea* dar și *o nuanțare modernă a reprezentării sociale*, prin accentul pe *echilibru emoțional, siguranță și sens existențial*. În raport cu alte studii internaționale, fericirea este conceptualizată *mai puțin senzorial și material*, fiind privită ca o *stare interioară de armonie și conexiune cu ceilalți***.** Aceste rezultate pot servi ca bază pentru *analize longitudinale* și *intervenții sociale orientate spre bunăstarea psihologică a populației***.**

Concluzii și direcții viitoare

Rezultatele studiului confirmă faptul că *fericirea este un construct psihosocial complex*, a cărui reprezentare socială reflectă atât *valori culturale profunde*, cât și *influențe contextuale*. Aplicarea metodei evocării libere și a modelului structural propus de Vergès (Vergès, 1992) a permis *identificarea conținutului spontan* ***și*** *organizarea cognitivă a reprezentării fericirii* în rândul respondenților din Republica Moldova.

Elementele *nucleului central* - *familia, sănătatea, pacea, dragostea și copiii* - evidențiază o *ancorare afectiv-relațională* a fericirii, în care *siguranța emoțională, conexiunile umane profunde și stabilitatea interioară* sunt prioritare. Aceasta susține ideea că fericirea este percepută mai degrabă ca o *stare de armonie*, decât ca o *succesiune de plăceri sau realizări exterioare***.**

Analiza datelor sugerează o *îmbinare a dimensiunilor hedoniste și eudaimoniste***.** *Fericirea este trăită ca o experiență emoțională pozitivă* (bucurie, voie bună, relaxare, plăcere). Pe de altă parte, aceasta este percepută și ca *un proces de dezvoltare personală, coerență valorică și apartenență relațională* (împlinire, echilibru, sens, relații semnificative). Acest rezultat întărește ideea că *fericirea nu este un construct unidimensional*, ci un echilibru între *plăcerea momentului și sensul pe termen lung***.**

Dimensiunea *economică și profesională* a fericirii apare *în zona periferică sau ambiguă a reprezentării***.** *Prosperitatea financiară, munca și bunăstarea* sunt recunoscute ca relevante, dar nu sunt considerate *elemente definitorii* ale fericirii. Aceasta confirmă *orientarea dominant relațională și axiologică* a modului în care fericirea este conceptualizată în Republica Moldova. Un aspect distinctiv al studiului este *prezența „păcii" în nucleul central*. Această tendință poate reflecta *o sensibilitate crescută la contextul regional actual***,** sugerând că, *în condiții de incertitudine socială*, oamenii tind să valorizeze mai intens *siguranța, liniștea și stabilitatea*. Acest rezultat subliniază rolul *factorilor socioistorici* în modelarea reprezentărilor colective ale fericirii.

Limite ale studiului

Deși oferă o imagine relevantă asupra modului în care fericirea este percepută în rândul populației investigate, acest studiu prezintă *câteva limitări*:

- *eșantionul dezechilibrat din punct de vedere al genului* - majoritatea respondenților fiind femei, ceea ce poate influența distribuția anumitor teme evocate;
- *lipsa unei analize diferențiate pe variabile sociodemografice* - studiul nu a valorificat *relațiile dintre vârstă, gen, reședință și conținutul reprezentării sociale*, ceea ce ar putea aduce rezultate mai nuanțate;
- *absența validării prin metode complementare* - triangularea datelor prin *interviuri sau focus grupuri ar fi putut oferi o mai bună înțelegere a nuanțelor și dinamicii reprezentării fericirii*;
- *dimensiunea culturală tratată implicit* - nu s-a urmărit compararea rezultatelor între *grupuri etnice, sociale sau regionale distincte***,** ceea ce ar putea constitui o direcție valoroasă pentru cercetări viitoare.

Perspective pentru cercetări viitoare

Acest studiu oferă o bază solidă pentru *investigații ulterioare*, care pot explora *dinamica reprezentărilor sociale ale fericirii* în contexte educaționale, intergenerționale și interculturale. Direcțiile potențiale de cercetare includ: - *analiza diferențelor intergenerționale* - modul în care

reprezentarea fericirii variază între *tineri, adulți și vârstnici**;*** *- impactul variabilelor socioeconomice* - cum diferă concepțiile despre fericire în funcție de *nivelul de trai, ocupație sau mediu de reședință**;*** *- explorarea narativă și fenomenologică* - utilizarea *metodelor calitative aprofundate* (interviuri, analize narative) pentru a înțelege *experiențele subiective ale fericirii**;*** *- dimensiunea interculturală* - compararea reprezentărilor sociale ale fericirii între Republica *Moldova și alte spații culturale**,*** pentru a evidenția *elementele universale și specifice* ale acestui concept.

Fericirea este percepută în Republica Moldova *ca un construct relațional și existențial, ancorat în familie, sănătate, pace și dragoste**.*** Studiul confirmă că reprezentarea socială a fericirii *integrează atât dimensiuni hedoniste, cât și eudaimoniste**,*** iar factorii materiali sunt percepuți *ca facilitatori, nu ca esență a fericirii**.*** *Contextul socioistoric influențează semnificativ percepția fericirii*, ceea ce sugerează necesitatea unor *studii longitudinale*, capabile să surprindă dinamica acestor reprezentări în timp.

Bibliografie

1. Abric, J.-C. (1994). L'organisation interne des représentations sociales: Système central et système périphérique. In C. Guimelli (Ed.), Structures et transformations des représentations sociales (pp. 73–84). Lausanne: Delachaux et Niestlé.
2. Apostolidis, T., Dany, L., & Kalampalikis, N. (2006). Repères pour une étude psychosociale des représentations sociales de la santé mentale. Santé mentale au Québec, 31(2), 223–238.
3. Aşevschi, I. (2017). Conținutul reprezentării sociale a fericirii în mediul studențesc din Republica Moldova. Sănătate Publică, Economie și Management în Medicină, 4(74), 22–26. https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/63044
4. Aşevschi, I., & Rusnac, S. (2019). Abordarea conceptului de fericire în mediul studențesc. EcoSoEn, 1–2, 109–117.
5. Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. American Psychologist, 55(1), 34–43. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34
6. Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. Psychological Bulletin, 125(2), 276–302. https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276
7. Huta, V., & Ryan, R. M. (2010). Pursuing pleasure or virtue: The differential and overlapping well-being benefits of hedonic and eudaimonic motives. Journal of Happiness Studies, 11(6), 735–762. https://doi.org/10.1007/s10902-009-9171-4
8. Iancu, I., & Hanță, A. (2010). Social Representations of Happiness: A Comparative Study on Romanian and Dutch Students. Journal of Media Research, 3(7), 12–38. https://www.mrjournal.ro/docs/R2/07MR2.pdf
9. Jodelet, D. (1989). La représentation sociale: un domaine en expansion. In Les représentations sociales (pp. 47–78). Paris: PUF. https://imaginariosyrepresentaciones.com/wp-content/uploads/2014/09/d-jodelet-representationssocia_1.pdf
10. Kahneman, D., Diener, E., & Schwarz, N. (Eds.). (2003). Well-being: Foundations of Hedonic Psychology. New York: Russell Sage Foundation.
11. Moscovici, S. (2000). The phenomenon of social representations. In G. Duveen (Ed.), Social Representations: Explorations in Social Psychology (pp. 18–77). Cambridge: Polity Press.
12. Neculau, A. (2013). Despre fericire și opusul ei. Psihologie. Pedagogie Specială. Asistenţă Socială, 30, 91–96. https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/25105
13. Popescu, M., & Cojocaru, I. (2022). Determinantele psihologice ale stării de bine la adulți și copii. În Educația privind drepturile copilului: experiențe și perspective în învățământul preșcolar și primar (Ediția 1, 26 noiembrie 2021), 120–127. Chișinău: CEP UPS „Ion Creangă”. https://ibn.idsi.md/vizualizare_articol/165916
14. Popescu, M., & Loshakova, L. (2023). Abordare teoretică a fericirii la femei. În Securitatea psihologică la copii în perioadă de criză (Chișinău, 22 iunie 2023), 212–216. Chișinău: CEP UPSC. https://ibn.idsi.md/vizualizare_articol/196353
15. Rodriguez Araneda, M. J. (2015). Social Representation of Happiness in Students and Both Education and Health Professionals from Chile and Italy. Universitas Psychologica, 14(1), 271–286. https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy13-5.rsnf
16. Russell, B. (2013). The Conquest of Happiness (1st ed.). New York: Liveright Publishing Corporation. ISBN 978-0871406736.
17. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. Annual Review of Psychology, 52(1), 141–166. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141
18. Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. Journal of Personality and Social Psychology, 57(6), 1069–1081. https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069

19. Seligman, M. E. P. (2011). Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being. New York: Free Press.
20. Vergès, P. (1992). L'évocation de l'argent: Une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. Bulletin de Psychologie, 45(405), 203–209. https://www.persee.fr/doc/bupsy_0007-4403_1992_num_45_405_14128

ABORDĂRI DIDACTICE ALE UNITĂȚII DE CONȚINUT „BANII: CE ȘI CÂT COSTĂ” LA DISCIPLINA ȘCOLARĂ „DEZVOLTAREA PERSONALĂ” ÎN CLASA A II-A

Liliana SARANCIUC-GORDEA,
dr., conferențiar univ., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,
ORCID: 0000-0001-6815-782X
Zinaida BULAT,
studentă, programul de formare licență, „Pedagogie în învățământul primar”, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău.

Rezumat

Articolul dat elucidează unele aspecte teoretice și aplicative cu referire la actul de predare-învățare - unitatea de conținut „Banii: ce și cât costă” - disciplina școlară „Dezvoltarea personală” (cl. a II-a), prin finalitatea de formare la elevi a abilităților de estimare corectă a resurselor personale pentru satisfacerea necesităților. Se prefigurează reperele conceptuale ale modulului 4 „Proiectarea carierei profesionale și dezvoltarea spiritului antreprenorial”. Se elucidează modalitatea didactică de predare a modulului 4 în scopul formării competenței specifice 4 la disciplina școlară „Dezvoltarea personală” (cl. a II-a). Se propune o viziune proiectivă la subiectul „Vreau, muncesc, pot, plătesc” - demers curricular „Banii ca mijloc de apreciere a valorii bunurilor și a satisfacerii necesităților” - disciplina școlară „Dezvoltarea personală” (cl. a II-a).

Cuvinte cheie: educație antreprenorială, educație financiară, competențe antreprenoriale și spirit de inițiativă, incluziune socio-economică, învățare constructivistă.

Viziune teoretică

Unitatea de conținut „Banii: ce și cât costă” la disciplina școlară „Dezvoltarea personală” în clasa a II-a face parte din conținutul modulului „4. Proiectarea carierei profesionale și dezvoltarea spiritului antreprenorial”. Modulul dat asigură formarea competenței specifice patru, prin finalitatea de capabilități, atitudini și valori „de estimare a resurselor pentru achiziționarea unui produs” [1, p. 186; p. 188], conținut curricular, care: - are ca scop „dezvoltarea spiritului antreprenorial ca opțiune de carieră” [2]; - are ca repere conceptuale „formarea capacității de luare a deciziilor și dezvoltarea spiritului antreprenorial” [3, p. 132]; - se bazează pe obiectivele educației antreprenoriale „de dezvoltare a inițiativei antreprenoriale, în scopul oferirii oportunităților de realizare în carieră și de integrare socio-profesională” [4, p. 3] prin competențe dezvoltate la elevi - „*Competențele antreprenoriale și spiritul de inițiativă*” (Codul educației al Republicii Moldova, art.12 pct. (2) - permițând elevilor: * să-și valorifice eficient potențialul propriu, ca în perspectivă să-și inițieze și să-și gestioneze eficient unele activități antreprenoriale [ibidem, p. 4]; * să participe activ la viața socială și economică; * să manifeste un simț de inițiativă și de antreprenoriat prin capacitatea de a transforma ideile în acțiune; - circumscrie profilul absolventului claselor primare la nivelul celor patru atribute generice [1, pp. 12-13]; - profilează politica Comisiei Europene, cu referire la competențele tinerilor pentru sec. XXI, în contextul regândirii educației axată pe formare de competențe transversale, în scopul obținerii rezultatelor socio-economice mai bune, prin capacitatea de a gândi critic, a colabora și de a rezolva probleme, pentru o inserție profesională de calitate [5, p. 309]; - reprezintă trăsătura educației economice în contextul educației pentru schimbare, privită ca un proces educativ-formativ pentru inițiativă și responsabilitate, prin deschidere către nou, prin corelarea dorințelor personale cu necesitățile sociale raportate la responsabilitate, astfel, menținând echilibrul între interesul individual și cel de grup (național), între câștig și risc, la nivelul capacității: de organizare eficientă a unei activități, în care lucrează oameni, de conducere și de rezolvare de probleme prin comunicare democratică [6, p.148]; - solicită în formare, la nivel praxiologic educațional, o metodologie desprinsă din cele trei domenii de competență distinse de *Cadrul european de competențe în domeniul spiritului antreprenorial*: idei și oportunități; resurse; acțiuni [5, p. 312].

Conform surselor de specialitate (F. Linan, I. Baxan, V. Bucur, A. Năstase, N. Velişco etc.) „simţul iniţiativei şi al antreprenoriatului" vizează capabilitatea persoanei, conștientă de propria sa activitate în valorificarea oportunităților apărute de a: - transforma ideile în acţiune, apelând la creativitate, inovaţie, cu asumare de riscuri; - planifica şi gestiona proiecte antreprenoriale în scopul atingerii obiectivelor puse [apud, 5, pp. 309-310]. Din considerentul dezideratului abordat, la nivel național prin „Strategia de dezvoltare „Educația 2030" și a programului de implementare a acestei *Strategii* (anii 2023-2025), se evidențiază un *factor* de formare și formulare a viziunii strategice asupra dezvoltării educației pe termen mediu și lung - „*incluziunea socio-economică*" [7, p. 32]: - clarificat, în viziune strategică, prin *Obiectivul General 1*:„Racordarea educației la cerințele și nevoile pieței muncii din perspectiva dezvoltării sustenabile, prin restructurarea mecanismelor de dezvoltare a capitalului uman" [7, p. 36]; - exprimat, în viziune implementativă, prin *Obiectivul Specific 1.11*.„Promovarea educației antreprenoriale, economice și financiare în curriculum pentru toate nivelurile sistemului de învățământ", având ca finalitate - posedarea de către educabili a competențelor respective (în raport cu specificul vârstei și finalitățile proiectate) [7, p. 68].

Stabilim

1. Unitatea de conținut „Banii: ce și cât costă" la disciplina școlară „Dezvoltarea personală" în clasa a II-a, care face parte din conținutul modulului „4 Proiectarea carierei profesionale și dezvoltarea spiritului antreprenorial", prefigurându-se la nivel de politici educaționale naționale, în sens macro-educațional, ca o: - prioritate națională de „*incluziune socio-economică*", transpusă și valorificată la nivelul primar de învățământ, prin actualul curriculum, în actul de predare-învățare, unde în sensul bunăstării personale și sociale, să stimuleze la elevi gândirea economică și antreprenorială, din considerentul că economia este prezentă, atât în viața personală a fiecăruia, cât și în cea socială [8, p. 4]; - finalitate prioritară ale sistemului educațional din Republica Moldova la nivelul competențelor – cheie: h) *competenţe antreprenoriale şi spirit de initiative* [1, p. 11]; - finalitate microstructurală, la nivel de competență specifică „4. Proiectarea carierei din perspectiva potențialului individual…." la disciplina școlară sus menționată [1, p. 179].

2. În contextul conținutului modulului „4 Proiectarea carierei profesionale și dezvoltarea spiritului antreprenorial" la disciplina școlară „Dezvoltarea personală" în clasele primare, se valorifică procesul de educație economică și antreprenorială și devenind astăzi un deziderat educațional axat pe formare de competențe în contextul unei societăți libere în inițiative.

3. În cheia formării și dezvoltării competenței specifice „4. Proiectarea carierei din perspectiva potențialului individual…." la disciplina școlară „Dezvoltarea personală" în clasele primare, complementar este propusă (conform planului-cadru) disciplina opțională „Educație economică și antreprenorială", care face parte din „Aria curriculară Educație socio-umanistică", având domeniul prioritar „Antreprenoriatul, creativitatea și inovația", fixat pe un traseu al componentelor de bază, de la educația financiară la luarea de ciziilor personale de natură economică, și anume componenta „capacitatea de a proiecta și promova proiecte în scopul realizării unor obiective" [5, p. 317]. În cazul nostru de cercetare, această componentă contribuie la formarea abilităților elevilor din clasa a II-a de a „estima corect resursele personale pentru satisfacerea necesităților" în cadrul unității de conținut „Banii: ce și cât costă", învățând să-și: analizeze atitudinea și comportamentul față de bani; zidească o relație cu banii ca mijloc de „apreciere a valorii bunurilor și a satisfacerii necesităților" [1, p. 189].

Prin prizma celor abordate, mai putem stabili, că în scopul eficacității *valorificării procesului de educație economică și antreprenorială* la disciplina școlară „Dezvoltarea personală" în clasele primare, cadrul didactic trebuie să dispună de competențe profesionale de realizare, manageriale, proiective, a acestui proces [9], solicitate de paradigma educațională centrată pe elev, elaborând și utilizând *strategii didactice de învățare constructivistă*, focalizate pe reperele recomandate de: - UNESCO, vizând educația antreprenorială [10, p. 9]; - Institutul Național de Cercetări Economice din Republica Moldova, vizând tipul de învățare experiențială [11, p. 90]; - Actualul curriculum din învățământul primar, orientate spre o învățare activă, spre formare de competențe, spre dezvoltarea creativității [1, p. 199]; - Actualul ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar la disciplina școlară „Dezvoltarea personală" în baza modelului proiectiv „Evocare - Realizarea Sensului - Reflecție - Extindere" [3, pp. 236-240].

Viziune praxiologică

Prin prisma abordărilor teoretice de mai sus, propunem unele aspecte practice, care, în opinia noastră, ar îmbunătăți nivelul de formare la elevii claselor a II-a a abilităților de estimare corectă a resurselor personale pentru satisfacerea necesităților - disciplina școlară „Dezvoltarea personală”. Astfel, propunem în continuare, secvențe proiective la unitatea de conținut „Banii: ce și cât costă”, respectând modelul proiectiv *Evocare-Realizarea sensului-Reflecție-Extindere* (ERRE) - tipul lecției mixtă, pentru: ►subiectul tematic „Vreau, muncesc, pot, plătesc”; ►demersul curricular: „Banii ca mijloc de apreciere a valorii bunurilor și a satisfacerii necesităților”;

Desfășurare

EVOCARE. Pasul „Implică-te!”. Obiective: La finele lecției elevul va fi capabil: O.1. să descopere morala financiar - antreprenorială, în baza filmelor propuse; O.2. să determine, verbal prin trei cuvinte, morala poveștilor vizionate, în baza șirului de cuvinte propuse de învățătoare;

Strategia didactică pentru Evocare pasul „Implică-te!”: în grup, frontal, brainstorming-tabel, discuția liberă, reflecția personală și de grup. Din timp, la lecția precedentă, se solicită elevilor, împărțiți în grupuri de lucru pe echipe, împreună cu părinții: - să vizioneze filmele educative: GR. 1. (10 elevi) Ridichea uriașă [15]; GR.2. (10 elevi) Fata babei și fata moșneagului[16]; GR. 3. (11 elevi) Aladin și lampa fermecată [17]; - să descopere morala (financiară și antreprenorială) fiecărui film educativ.

Pe ecran/tablă se poziționează imagini din cele trei filme vizionate:



Se solicită elevilor să determine verbal, prin trei cuvinte, morala poveștilor vizionate, în baza șirului exemplu propus de învățătoare, cu acceptarea și a ideilor propuse de elevii care nu fac parte din grupul responsabil de vizionarea filmului. Se numește un elev secretar, care va scrie în casetele de pe tablă, varianta finală a moralei poveștilor vizionate:

Șirul de cuvinte triple propuse de învățătoare:

*muncă-răbdare-rezultat;
*muncă-răsplată-câștig;
*bani-resurse-necesități

Varianta finală

Povestea „Ridichea uriașă”	Povestea „Fata babei și fata moșneagului”	Povestea „Aladin și lampa fermecată”
muncă-răbdare-rezultat	*muncă-răsplată-câștig*	*bani-resurse-necesități*

Feedback: „Toate cele trei filme vizionate, reprezintă o relație a omului – muncii cu estimarea corectă a resurselor personale pentru satisfacerea necesităților ”. Se anunță subiectul lecției și se enunță obiectivele lecției.

REALIZAREA SENSULUI. Pasul „Informează-te!”

Prin ascultare activă, se propune elevilor următorul conținut de informare (care poate fi susținut de imagini, un conținut de imagini PPT, sau de secvențe din filme educative):

„Povestea „Ridichea uriașă” vine cu morala, că din dorința de a avea o viață mai bună, fiecare om alege unde și în ce să investească, Dar, pentru a obține rezultate bune, dorite, omul trebuie să muncească cu răbdare, luând în calcul pericolele/riscurile care pot apărea, din considerentul că angajamentele/ promisiunile nu întotdeauna înseamnă folos/câștig. Cu toate că moșneagul nu a prevăzut ce va ieși din semințele de ridiche plantată, el a investit: multă răbdare, cunoaștere de muncă în a cultiva și crește o ridiche, grijă mare în plantarea, dezvoltarea și creșterea semințelor într-o ridiche mare.

Povestea „Fata babei și fata moșneagului” vine cu morala, că pentru orice muncă depusă și atitudine harnică, omul este răsplătit prin bani-salariu ca o răsplată meritată. De aceea, fata moșneagului, știa că mai întâi trebuie să muncești, ca să poți, mai apoi să câștigi. De asemenea, fata moșneagului știa că oricare lucru îngrijit poate produce în continuare, cum: cuptorul (plăcinte), părul (pere), fântâna (apă curată ca lacrima), iar munca și răbdarea aduc rezultate frumoase și îmbucurătoare.

Povestea „Aladin și lampa fermecată” vine cu morala, că familia, prietenia sunt aspecte din viața unui om, care nu au valoare în bani, aceste sunt fără preț. În viață omul este nevoit să facă alegeri, fixând dorințele și necesitățile pe care le dorește cel mai mult, dar toate în limită rezervată/disponibilă. Uneori, pentru un lucru sau îndeplinirea unei dorințe, omul trebuie să judece și despre resursele de care dispune pentru a plăti sau a obține ceva, preț care să fie întemeiat și de valoare potrivită dorinței pe care poate să-și permită pentru a plăti, din considerentul că plată unui preț exagerat poate duce la o pierdere, în loc de un câștig așteptat.

Toate trei povești ne spun, că fiecare dintre noi foarte bine trebuie să evalueze/prețuiască corect resursele personale în scopul satisfacerii necesităților personale. De aceea nevoile și dorințele trebuie deosebite și cântărite atunci, când dorim să cheltuim banii. Nevoile sun lucrurile de bază în existența unui om: apă, hrană, adăpost, jucării, medicamente, pe când dorințele sunt lucrurile pe care dorește un copil să le aibă: bomboane, jucării, abțibilduri, jocuri digitale etc.”.

Ultima propoziție din conținutul de informare la pasul „Informează-te!” poate fi susținut de următoarea imagine de mai jos [12]:



REALIZAREA SENSULUI. Pasul „Procesează informația!”.
Obiective: La finele lecției elevul va fi capabil:
O.1. să distingă exemple din viața personală, ce țin de proveniența banilor pentru o necesitate, în raport de o resursă personală, în baza sarcinii de lucru în echipă;
O.2. să lanseze idei, cu judecăți de valoare, ce țin de proveniența banilor pentru o necesitate, în raport de o resursă personală, în baza sarcinii de lucru în echipă;

Strategia didactică pentru Realizarea sensului pasul „Procesează informația”: în grup, problematizarea, observarea, ciorchinele, reflecția de grup.

Se solicită elevilor să formeze echipe de lucru în grup (6 membri cu roluri și sarcini): GR. 1. Bani pentru distracții personale. Ce necesitate de distracție? Ce resursă - De unde iau?; GR. 2. Bani pentru a învăța. Ce necesitate de studii? Ce resursă - De unde iau?; GR. 3. Bani pentru familie. Ce necesitate? Ce resursă - De unde iau?; GR. 4. Bani pentru un obiect/o dorință personal/lă foarte dorit/tă. Ce necesitate? Ce resursă - De unde iau?; GR. 5. Bani pentru a ajuta pe cineva la nevoie. Ce necesitate? Ce resursă - De unde iau?.

Se distribuie rolurile de lucru în grup (la dorința elevilor, sau la numirea de către cadrul didactic) și se clarifică sarcinile, se stabilește timpul de lucru pentru realizarea sarcinilor. Se solicită elevilor să lanseze idei cu judecăți de valoare ce țin de proveniența banilor pentru o necesitate în raport de o resursă personală, în baza ciorchinelui:

Pe final de activitate, se solicită grupului, să decidă pentru un exemplu (din cele lansate de echipă) pe care-l vor prezenta întregii clase. *Exemple de răspunsuri așteptate*: GR. 1. Parcul de distracții - roata - buzunarul familiei. GR. 2. Școala de dansuri - dans popular - buzunarul propriu, din cele colectate de la sărbătorile de Paști. GR. 3. Activitate gospodărească în familie - curățenie - buzunarul personal. GR.

4. O revistă de emoticoane - colecție de emoticoane - buzunarul bunicii. GR. 5. O sacoșă cu jucării - copil nevoiaș – buzunarul familiei, pușculița personală, colecția personală de jucării etc.

Feedback

„Resursele personale se estimează corect pentru satisfacerea necesităților personale. Banii nu se iau din aer, dar se muncesc. Un copil de clasa a II-a muncește în familie, realizând o activitate gospodărească, și muncește la școală, unde învață a învăța, investind ,astfel, în viitorul personal. Un copil de clasa a II-a câștigă bani din ceea ce poate depozita într-o pușculiță, din banii oferiți de bunici, membrii familiei la sărbători, evenimente; din banii de buzunar oferiți de bunici, membrii familiei; din banii colectați la sărbătorile de iarnă, cadouri bănești; din banii unei burse școlare, locale de merit. Pe banii colectați și depozitați în pușculiță nu poți cumpăra orice vrei și când vrei, dar poți cumpăra ceva valoros, ceea ce ți-ai dorit să-ți cumperi cu banii strânși.

Dar, pot apărea situații neprevăzute în anumite cheltuieli personale și cheltuieli de ajutor, în beneficiul altor persoane mai nevoiașe, pe care tot trebuie să le estimezi corect, reieșind din resursele personale pentru satisfacerii acestei necesități. De aceea, trebuie clar să faci diferență dintre un lucru pe care ți-l dorești și unul de care ai nevoie. De exemplu: un smartphone este o necesitate, dar un smartphone de ultimul model, este o dorință, sau o haină de blană călduroasă pentru sezonul rece de iarnă este o necesitate, dar o haină de blană scumpă /de brand este o dorință".

REFLECȚIE. Pasul „Comunică și decide!"și „Apreciază!".

Obiective: La finele lecției elevul va fi capabil: - să construiască un plan de estimare corectă a resurselor personale pentru satisfacerea necesităților, în baza Fișei de lucru; - să argumenteze despre utilitatea planificării banilor, în baza Fișei de lucru; - să deducă despre necesitatea planificării unei sume de bani pentru satisfacerea necesităților, în raport resursele personale, în baza Fișei de lucru.

Se propune elevilor cazul: „Părinții au hotărât să-ți lase să ai proprii bani. Ei ți-au dat o sumă de bani pentru a-ți cumpăra, timp de o săptămână, tot ce îți dorește: dulciuri, jucării etc. Părinții ți-au spus că îți vor mări suma de bani, dacă vei reuși să îi planifice astfel banii, încât să-ții ajungă și pentru alte situații neprevăzute". Se solicită, individual, fiecărui elev să acceseze Fișa de lucru propusă (cadranul de ceas) și să completeze spațiile „Vreau, muncesc, pot, plătesc", astfel, construind o modalitate de planificare a banilor, prin ceea ce anume doresc să-și cumpere, ce preț are produsul pe care doresc să-l cumpere și ce ar dori să-și cumpere, dar nu au reușit, și cum ar munci/proceda pentru a economisi banii în scopul satisfacerii și altor dorințe neprevăzute.

Se solicită elevilor, pe final de sarcină, să argumenteze despre utilitatea planificării banilor și să deducă despre necesitatea planificării unei sume de bani pentru satisfacerea necesităților, în raport de resursele personale, în baza întrebărilor conversative: - Cum v-ați planificat banii?; - Este ușor de a planifica banii?; - La toți colegii de clasă este aceeași modalitate de planificare a banilor?; - Ați întâlnit o asemenea situație în viața voastră personală?; - De ce este utilă planificarea banilor?; - Ce dificultăți ați întâmpinat în planificarea banilor pentru a vă descurca timp de o săptămână?



Feedback

„Banii sunt un mijloc de schimb, sunt limitați și repede se termină dacă nu sunt planificați și gestionați. Pentru cheltuirea rezonabilă a banilor, deseori trebuie să facem alegeri între dorințe și necesități. De aceea, banii câștigați prin muncă trebuie repartizați în: bani pentru cheltuielile de fiecare zi; bani economisiți pentru situații imprevizibile; bani depozitați pentru alte scopuri pe termen lung.

Un copil de clasa a II-a poate câștiga bani cinstiți, pe lângă cei depozitați în pușculiță, din banii de buzunar oferiți de părinți, de bunei, și din bani oferiți la diferite sărbători, prin mici afaceri apărute din pasiuni, cum ar fi: confecționarea jucăriilor moi; confecționarea accesoriilor; coacerea produselor culinare; confecționarea figurilor din lut etc.

Un copil de clasa a II-a se va feri de unele opțiuni dubioase care propune un câștig de bani ilegali. Un copil de clasa a II-a poate câștiga pentru sine bani și a gestiona banii câștigați, atunci când: - ajută la activități casnice părinții: hrănesc și plimbă animalele de companie; udă și îngrijesc plantele de cameră; fac curat în propria odaie și realizează sarcini simple gospodărești la bucătărie, în camera de baie etc.; - sunt felicitați la sărbători (ziua de naștere, sărbătorile de iarnă, pascale etc.) cu cadouri în sume bănești, și banii sunt depozitați în pușculiță; - sortează, împreună cu părinții/familia, jucăriile și pe cele vechi decid să le vândă, sau să le doneze pentru alte cauze nobile; - planifică, împreună cu părinții/familia, cheltuielile familiei și participă la cumpărături, comparând prețul, alegând produsele convenționale, luând împreună decizii financiare pentru familie".

Strategia didactică pentru Reflecție pasul „Comunică și decide!" și „Apreciază!": individual, studiul de caz, cadranul de ceas, conversația euristică, reflecția personală.

EXTINDERE. Pasul „Acționează!".

Se propune elevilor să discute în familie despre subiectul abordat la lecție și să vizioneze filmul *Pinocchio* - Versiunea Română [18]. Împreună cu părinții, să desprindă morala filmului, din secvențele de film, cu referire la necesitatea de a estima corect resursele personale pentru satisfacerea necesităților, abordând tehnica digitală „print screen", urmând logica exemplului de mai jos propus:



Concluzii

În vederea formării abilităților elevilor de estimare corectă a resurselor personale pentru satisfacerea necesităților, vin cu sugestii și sfaturi educaționale, nu numai sursele din domeniul educației (D. Cucoș, M. Carcea, R. Cearca, A. Cara, A. Novac, L. Cebanu etc.), dar și cele din domeniul economico-financiar, cum sunt: ►cele europene: Raiffeisenbank; Banca Națională a României etc.; ► cele naționale: Centrul pentru Educație Antreprenorială şi Asistență în Afaceri (CEDA); Junior Achievement Moldova; AgoraMoldova; Agroindbanc – maibank; Microinvest; Banca Națională a Moldovei. În sensul dat, pentru demersul curricular „Apariția meseriilor, banilor", tot în același context de cercetare, la nivel național, Banca Națională a Moldovei în parteneriat cu Fondului European pentru Europa de Sud-Est, propune un set de produse complementare celor curriculare de educație economico-financiară: (1) „O călătorie în lumea banilor" [13]; (2) „Îndrumar de educație financiară" [14].

Esența comună a acestor două domenii abordate se conectează într-o direcție comună de educație economico-financiară și antreprenorială - prioritate națională de „incluziune economico-financiară" la nivelul formării competențelor – cheie curriculare, la vârsta școlară mică - competențele-cheie „h) antreprenoriale și spirit de inițiativă", punând accent, din clasa a II-a, pe necesități apoi pe dorințe raportate la resursele personale în actul de administrare a cheltuielilor bănești. Astfel, elevii, prin cunoașterea valorii banilor, la nivel de exemple concrete și cazuri reale din viață, vor fi capabili singuri să decidă dacă doresc să cheltuie pentru satisfacerea unor necesități sau dorințe, sau să economisească pentru îndeplinirea unor altor dorințe mai valoroase în devenirea lor personală, sau altor dorințe cu impact social, pentru alte cauze nobile.

Bibliografie

1. Curriculum Național. Învățământul primar. Chișinău, MECC. Aprobat la Consiliul Naţional pentru Curriculum (Ordinul Ministerului Educaţiei, Culturii și Cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_site.pdf
2. Repere metodologice de organizare a procesului educaţional la disciplina școlară „Dezvoltare personală" în anul de studii 2018-2019. Chișinău: MECC. Anexă la Ordinul MECC nr.965 din 22 iunie 2018. Disponibil: https://mec.gov.md/sites/default/files/28_dezvoltare_personaa_2018-2019_final_suplinit.pdf
3. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar. Chișinău: MECC. Aprobat la Consiliul Naţional pentru Curriculum (Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018). https://mec.gov.md/sites/default/files/ghid_curriculum_primare_rom_5.pdf
4. Cucoș, Doru. Educație antreprenorială. Program de formare a competențelor antreprenoriale la elevi. Chișinău: MEC Fundația Terre des hommes Moldova, 2023. Disponibil: https://tdh-moldova.org/sites/default/files/2024-04/Educatie%20antreprenorială.pdf
5. Garbatovschi, Valeria. Educația antreprenorială: obiective prioritare, pp. 307-328. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/307-328.pdf
6. Carcea, Maria-Ileana. Introducere în pedagogie. Manual pentru educaţie tehnică şi profesională. Iași: Ed. „Gh. Asachi", 2001. Disponibil: https://dppd.tuiasi.ro/wp-content/uploads/2020/01/pedagogie-I.pdf
7. Strategia de dezvoltare „Educația 2030". Anexa nr. 1 la Hotărârea Guvernului. Chișinău: Guvernul Republicii Moldova, 2022. Disponibil: https://gov.md/sites/default/files/document/attachments/subiect-02-nu-900-mec-2022_1.pdf
8. Curriculum la disciplina opţională „Educaţie economică și antreprenorială clasele I – IV". Aria curriculară „Educaţie socio-umanistică". Chișinău: MECC. Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 653 din 13.07.2020). Disponibil: https://mec.gov.md/sites/default/files/curriculum_primar_mecc_final.pdf
9. Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general. Chișinău: ME CC al RM. Ordinul ministrului educației, culturii și cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competenta_profesionala_ale_cadrelor_didactice_din_invatamantul_general.pdf
10. Cara, Angela (coord.). Educaţie socială şi financiară. Ghid metodologic. Chișinău: Ed. Liceum, 2012. ISBN 978-9975-4394-3-5. Disponibil: http://nmspataru.com/assets/files/educatie-sociala-si-financiara-ghid-metodologic.pdf
11. Noavc, Alexandra. Metodele de predare a educației antreprenoriale: cazul Republicii Moldova. În: Akademos. Științe economice, Nr. 2. (pp. 86 - 92). 2022. CZU: 37.02:334.7.012. http://akademos.asm.md/files/86-92_1.pdf
12. Ne jucăm și învățăm. Program de educație adresat copiilor deștepți financiar 2020. București: Autoritatea de supraveghere financiară România. Disponibil: https://edutime.ro/wp-content/uploads/2022/01/Ne-jucam-si-invatam-2020.pdf
13. O călătorie în lumea banilor. Seria „Educația financiară". În: Banca Națională A Moldovei. Fondul European Pentru Europa De Sud-Est, 2016. https://www.bnm.md/files/BROSURA_1.pdf
14. Îndrumar de educație financiară. În: Banca Națională a Moldovei. Fondul European pentru Europa de Sud-Est, 2016. Disponibil: https://www.bnm.md/files/BROSURA%202.pdf
15. Film educativ „Ridichea uriașă". https://www.youtube.com/watch?v=DcSVDry18Io
16. Film educativ „Fata babei și fata moșneagului". https://www.youtube.com/watch?v=75fTV3IXRNY
17. Film educativ „Aladin și lampa fermecată". https://www.youtube.com/watch?v=g-oX-p2GUHg
18. Film educativ „Pinocchio". https://www.youtube.com/watch?v=U9xPo9Jqlbs

MODALITĂȚI DE VALORIFICARE A CONVERSAȚIEI EURISTICE LA DISCIPLINA ȘCOLARĂ „DEZVOLTAREA PERSONALĂ” ÎN CLASA I

Liliana SARANCIUC-GORDEA,
dr., conferențiar univ., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,
ORCID: 0000-0001-6815-782X
Iasmina POPA,
studentă, programul de formare licență, „Pedagogie în învățământul primar”, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Rezumat

Articolul elucidează unele aspecte științifice, metodologice și de politici educaționale naționale cu referire la conversația euristică– metodă didactică în cadrul procesului de dezvoltare a gândirii critice în actul educațional școlar la disciplina școlară „Dezvoltarea personală” în cl. I., cu finalitatea de dezvoltare a abilităților elevilor „de a învăța să învețe” – învățare constructivistă. Se prefigurează epistemologic conversația euristică ca metodă de dezvoltare a gândirii critice în actul educaonal școlar. Se localizează conversația euristică în activitățile de învățare la disciplina școlară „Dezvoltarea personală” în cl. I. Se propune o viziune aplicativă în direcția cercetată, care, ar îmbunătăți nivelul de dezvoltare la elevii claselor I a abilităților de învățare constructivistă în cadrul conversației euristice la disciplina școlară „Dezvoltarea personală”.

Cuvinte cheie: învățare constructivistă, gândire critică, competențe școlare, abilități de învățare constructivistă, strategii didactice (inter)active, colaborare, argumentare, conversația euristică.

Viziune teoretică

Din perspectiva școlii, ca organizație (P. Senge), care învață, unde învățarea este o muncă împreună, problemele se rezolvă și nu se caută vinovații pentru apariția lor, unde toți sunt ascultați și valorizați iar produsul învățări este împărtășit cu ceilalți [apud, 1, pp. 86-87], la nivel național, prin actuala *Strategie* „Moldova Educație 2030” la nivelul *Obiectivului 4* (dezvoltare durabilă) prin *Axa. 4* „Curriculumul educațional relevant, pertinent, coerent, fezabil, contextual, centrat pe cel ce învață, orientat spre formarea de competențe în mod activ, aplicând cele mai moderne tehnologii didactice și informaționale” [2, p. 6], *în direcția exersării spiritului activ* se poziționează - *conversația* [3, p. 224], și anume *metoda conversației euristice*:

•formă calitativ superioară a metodei conversației cu *potențialul* său *activizator* (din greacă „a ala”, „a descoperi”, „a găsi”), implicând elevii (activ, interactiv) în *schimburi verbale* elev-învățător, elev-elev cu finalitatea de a descoperi noul prin eforturi proprii;

•valorificată în actul didactic prin întrebări și răspunsuri puse atât de învățător, cât și de elevi, numit - *dialog plurirelațional*;

•bazată pe *întrebările productiv-cognitive*, în scopul intensificării *dialogului plurirelațional*, paralel cu *întrebările reproductiv-cognitive* - pedagogia dialogului, în sensul solicitării spiritului activ și creativ al elevilor, fiind încurajați să explice strategiile rezolutive abordate și să aplice reflecția în cadrul sarcinilor educaționale propuse, ca pe final, în alte situații similare de învățare sau extindere, să-și propună înșiși astfel de întrebări, gestionându-și și reglându-și propria funcționare cognitivă [ibidem, pp. 225-226].

Dezideratul dat, este stipulat în:

• actualul curriculum pentru învățământul primar din Republica Moldova (2018), unde una din tendințele dezvoltării curriculare pe plan internațional este de a promova „*strategii didactice (inter)active*, … în combinare judicioasă cu *strategii consacrate pentru vârsta școlară mică*: ludice, *conversative*, exersative etc.” [4, p. 7];

• actualul ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar din Republica Moldova (2018), în scopul realizării eficiente a disciplinei școlare „Dezvoltarea personală”, axată pe *principiile învățării centrate pe elev* în raport cu medul său de viață, prin aplicarea *tehnologiilor educaționale (inter)active* pentru diferite etape ale activității didactice în contextul *modelului Evocare - Realizarea sensului - Reflecție - Extindere* (ERRE), astfel, valorificând experiențele personale ale elevilor, în felul integrat și raportat la ceea „ce gândesc, simt și cum se comportă” [5, pp. 235-236].

Dezideratul dat, cu referire la învățarea (inter)activă, se regăsește în actualul *Cadrul de referință al Curriculumului Național* (2017), care menționează că, la ultimul an de studiu al disciplinei trebuie

atinse competențele specifice, în cazul nostru la disciplina „Dezvoltarea personală”, ce derivă din competențele cheie/transversale/transdisciplinare (sistem integrat: cunoștințe, abilități, valori, atitudini) și proiectate pe baza taxonomiilor [8, pp. 28-29], solicitând din partea elevilor achiziții raportate la sistemul integrat de competențe pentru învățământul primar, circumscise de *Profilul absolventului* [4, pp. 11-12]: ▪ argumente la justificarea unui rezultat sau asupra unui demers curricular, prin susţinerea propriilor idei şi opinii; ▪ rezolvare de probleme, situații din viața reală, a elevului, integrând achizițiile dobândite cu cele din alte domenii prin manifestarea gândirii critice și a creativității [ibidem, p. 29].

Astfel, în direcția cercetată, elevul din cl. I, la fârșitul clasei: - poate: descrie carcateristici, demonstra modalități de respectare a regulilor; manifesta relații, dorință, interes; - manifestă: încredere în forțele proprii; responsabilitate; apreciere personală etc. [ibidem, p. 183]. Deci, din viziunea de politici educaționale actuale naționale și prin prisma modelelor constructiviste ale învățării (J. Piaget, L. Vîgotski, J. Bruner etc.), a profilului psihologic al vârstei școlare mici (7-11 ani), unde procesul învățării (P. Ausubel, R. Gagné, P. Galperin, I. Jinga, D. Sălăvăstru etc.) este rezultanta interacțiunii dintre componentele instrumental-operatorii (Cum?) și cele motivaționale (De ce?), se prefigurează *specificul conversației euristice la vârsta școlară mică*.

Astfel, din perspectiva dată, *întrebările reproductiv-cognitive* și *întrebările productiv-cognitive* și răspunsurile, în conversația euristică, în scopul intensificării *dialogului plurirelațional*, se coagulează în șiruri dense, unde fiecare întrebare nouă are punctul de plecare din răspunsul anterior, iar ultimul răspuns reprezintă deducția întregii catene. Posibilitățile aplicative ale conversației euristice (G. Mead, I. Roman, I. Stanciu,M. Bocoș etc.) sunt condiționate de un nod, fapt esențial, altfel spus de experiența de cunoaștere a elevului de până atunci, care îi permite a oferi răspunsuri la întrebările puse. Se are în vedere că, răspunsul la întrebări elevul îl dă, atunci, când posedă un conținut faptic, necesar pentru a ajunge la anumite concluzii generalizatoare, din experiențele/lecțiile anterioare, pentru a produce corelații noi [apud, 7]. Din perspectiva viziunii date, *conversația euristică în clasele primare*, este folosită în dependență de:

• *teoria didactică* [ibidem]: - lecție desfășurată în baza unui material didactic intuitiv, unde conversația este susținută de demonstrație; - lecție (de analiză-sinteză) desfășurată în baza studiului individual, prin rezultare de elemente specifice, caracteristici individuale etc.; - lecție - excursie didactică, care solicită colectarea unor date, detalierea unor fapte etc.; - lecție mixtă, în faza de concluzii asupra unei experiențe sau de verificare a unei sarcini, pe baza întrebărilor de sprijin în susținerea elevilor de a-și exprima propriile opinii, idei, informații, ori de a face legături cu experiențele de cunoaștere anterioare; - lecție de formare a capacităților de înțelegere a cunoștințelor, unde elevii în baza conținuturilor curriculare stăpânite urmează să le generalizeze după anumite caracteristici;

• *tipurile de lecţiei şi a secvenţelor instrucţionale, în clasele primare*, din perspectiva formării competențelor [4, pp. 199-200];

• *sarcinile de învățare în cadrul modelului ERRE* [ibidem, p. 200; 8, pp. 22-25; p. 29].

Tratările științifice și de politici de mai sus, consemnează *cerințele de bază pe care trebuie să le demonstreze învățătorul*, conform actualelor standarde de competențe profesionale ale cadrelor didactice (2018), în direcția cercetată de noi – valorificarea conversației euristice la disciplina școlară „Dezvoltarea personală” în clasa I, prin: *Domeniul de competență 1. „Proiectarea didactică”: indicator 1.1.; descriptori 1.1.1. – 1.1.7.; *Domeniul de competență 2. „Mediul de învățare”: indicator 2.1., descriptor 2.1.6.; indicator 2.2., descriptor 2.2.4.; indicator 2.3., descriptor 2.3.1.; *Domeniul de competență 3. „Procesul educațional”: indicator 3.1., descriptori 3.1.1. – 3.1.2. [6].

Viziune aplicativă

Prin prisma abordărilor teoretice de mai sus, propunem unele aspecte practice, care, în opinia noastră, ar îmbunătăți nivelul de dezvoltare la elevii claselor I a abilităților de exprimare a răspunsului la o întrebare, dovedind o interpretare personală, conștientă, întemeiată de înțelegere a faptelor, cauzelor, prin motivarea afirmațiilor, în cadrul conversației euristice - disciplina școlară „Dezvoltarea personală”. Astfel, propunem în continuare, câte o secvență de lecție proiectată în direcția cercetată la fiecare din cele 5 module curriculare [4, pp. 180-183], respectând modelul proiectiv ERRE - tipul de lecție mixtă.

Modulul 1. „Arta cunoașterii de sine și a celuilalt”

Unitatea de competență 1.2. – descrierea unicității proprii și a celorlalți în contextul statutului de elev.

Demers curricular: „Unicitatea proprie și a celuilalt”

Secvența de lecție: Realizarea sensului. Pasul „Procesează informația!”
Secvența instrucțională [4, p. 200]: „Consolidarea materiei și formarea capacităților la nivel: a) de reproducere; b) productiv, cu unele transferuri în alte domenii”.
Obiective: La sfârșitul lecției, elevul va fi capabil: ▪ să identifice carcateristicile personale positive și negative în baza Fișei; ▪ să accepte caracteristicile unei persoane, atât pozitive, cât și negative.

Strategia didactică: frontal, explicația, conversația euristică, reflecția personală.

Desfășurare: Se propune elevilor *Fișa „Eu – despre mine”*.

sincer	
fricos	
harnic	
răutăcios	
prietenos	
zgârcit	
modest	
timid	
dezordonat	
inventiv	
egoist	
sensibil	
agresiv	
darnic	

Se explică elevilor conținutul Fișei și modalitatea de lucru pe Fișă: - se citesc (de învățătoare) afirmațiile/cuvintele din partea stângă a Fișei, care reprezintă trăsăturile oricărui copil de vârsta lor, și nu numai; - se bifează în Fișă acele trăsături care consideră elevii că îi descriu cel mai bine; - se solicită elevilor să decidă care dintre aceste caracteristici sunt negative și care sunt pozitive; - se propune elevilor să decidă care din carcateristicile din Fișă sunt negative și care pozitive, utilizând creionul de culoare verde pentru cele pozitive și creionul roșu pentru cele negative.

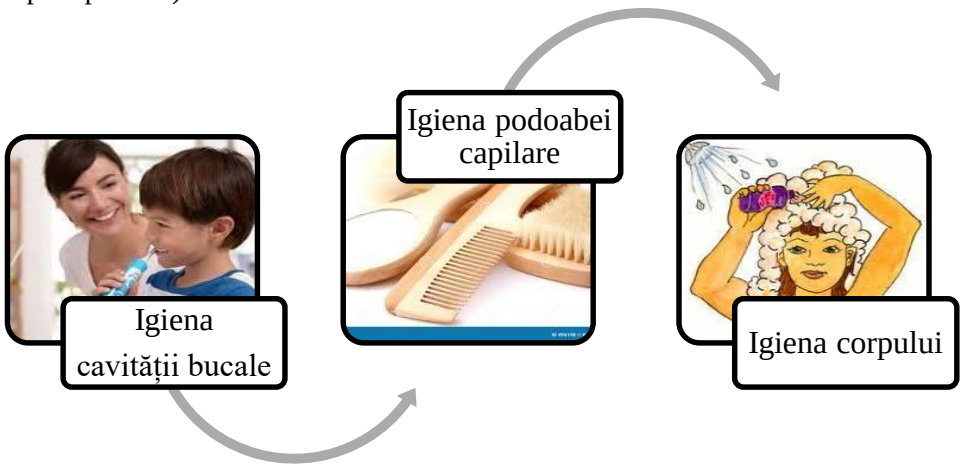
Conversația euristică: - Cine a bifat mai multe carcateristici pozitive?; - Cine a bifat mai multe carcateristici negative?; - Puteți dați exemple de situații, întâmplări din viața voastră personală, care ar confirma una sau altă carcateristică (pozitivă sau negativă)?; - De ce unii elevi din clasă au bifat mai multe afirmații/carcateristici pozitive, iar alții mai multe negative?; - Cum îi putem ajuta pe colegii care au o imagine despre ei înșiși negative să se vadă cu altfel de ochi „mai buni”?; - Ce înțeles pot avea situațiile în care imaginea pe care o avem despre noi diferă mult de imagine ape care oa u ceilalți despre persoana noastră?

Feed-back: „Sunt sigură, că în urma acestei sarcini ați descoperit mai multe lucruri despre voi. Trăsăturile enumerate în Fișă se regăsesc la o mare parte dintre voi, colegii voștri de clasă, copii de aceeași vârstă, și mai mari, dar și la persoanele adulte. Trebuie să înțelegem și să acceptăm că o persoană poate avea, atât carcateristici pozitive, cât și negative, dar acestea nu trebuie să producă efecte nefaste pentru sănătatea emoțională și fizică, atât fiecaruia dintre voi, cât și celor care sunt alături, în preajmă”.
Modulul 2. „Asigurarea calității vieții”
Unitatea de competență 2.1. – recunoașterea comportamentelor corecte, privind salutul, ținuta, ordinea, interrelaționarea.
Demers curricular: „Politețea”
Secvența de lecție: Evocare. Pasul „Implică-te!”
Secvența instrucțională [4, p. 200]: „Reactualizarea cunoștințelor și a capacităților”.
Obiective: La sfârșitul lecției, elevul va fi capabil: ▪ să recunoască formulele de politețe a unui copil manierat și bine educat, în baza textului literar.
Strategia didactică: frontal, situație de caz în baza textului literar, conversația euristică, reflecția personală.
Desfășurare: Se propune elevilor, în format vocal de audiție, poezia „Bună ziua! Te rog! Multumesc!” de Gheorghe Zarafu.

Conversația euristică: - Ce cuvinte magice de politețe ați desprins din poezie?; - De ce aceste cuvinte sunt magice? Argumentați. - Ce alte cuvinte magice de politețe cunoașteți?; - În ce situații de viață ați aplicat cuvinte magice de politețe?; - Ce este politețea pe înțelesul vostru?; - Cum credeți, sunt și cuvinte nepoliticoase?; - Cum credeți, sunt și comportamente nepoliticoase?
Feedback: „Cuvintele magice de politețe din poezie și din această imagine, arată atitudinea politicoasă a elevului ce desemnează o buna educație. Dar, în alte situații se atestă și o atitudine nepoliticoasă a unor elevi/copii, care nu întotdeauna este intenționată, din considerentul că ei nu înțeleg ce este politicos și ce nu. De exemplu, să întrerupi o conversație, să te scarpini în cap când mănânci, să te scobești în nas față de mai multă lume, să comentezi la adresa celor din jur cu voce tare. Astfel, elevii/copiii trebuie să învețe regulile de politețe".
Modulul 3. „Modul de viață sănătos"
Unitatea de competență 3.1. – descrierea regulilor de igienă personală și alimentație corectă în condiții cotidiene.
Demers curricular: „Reguli de igienă personală"
Secvența de lecție: Reflecție. Pasul „Comunică și decide!" și „Apreciază!"
Secvența instrucțională [4, p. 200]: „ Evaluarea curentă, instructivă, pentru materia nouă".
Obiective: La sfârșitul lecției, elevul va fi capabil: ▪ să decidă despre impactul regulilor de igienă corporală asupra sănătății corpului omenesc, în baza imaginilor; ▪ să formuleze verbal judecăți de valoare cu referire la părțile corpului mai puțin îngrijite.

Strategia didactică: perechi, observația, conversația euristică, reflecția de grup (pereche).

Desfășurare: Se propune elevilor, spre studiu și analiză, imagini cu exemple de igienă corporală (mai jos un exemplu aplicativ):



Se solicită elevilor să discute în perechi, asupra imaginilor, și să decidă cum regulile de igienă corporală contribuie la întreținere sănătății corpului omenesc.

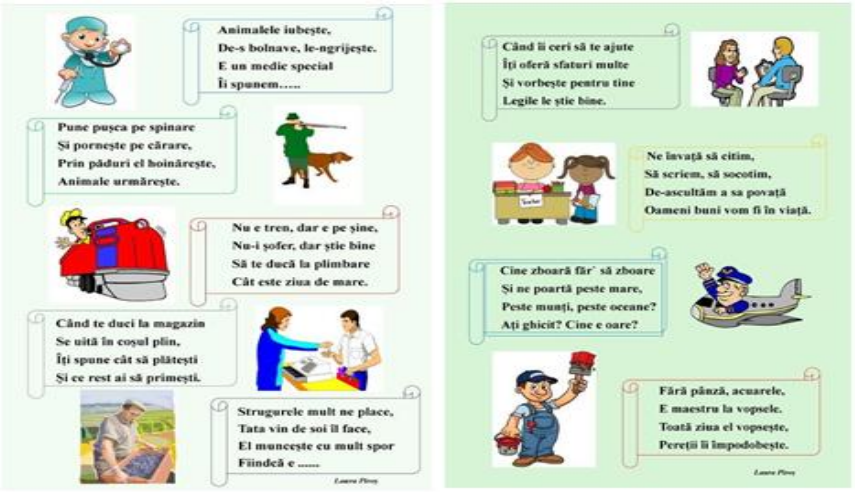
Conversația euristică: - Care este folosul apei calde la igiena pielii?; - Care este rostul săpunului în menținerea igienei corporale?; - Cu ce se șterge pielea după spălare?; - Toți membrii de familie se șterg cu același prosop?; - De ce „Nu"? Argumentați. Și de ce „Da"? Argumentați. - De ce dimineața este bine de spălat pe dinți?; - De câte ori vă spălați pe dinți? Numai dimineața?; - Cum mențineți sănătatea podoabei capilare?; - Ce parte a corpului vă place cel mai mult?; - Ce mesaj de mulțumire ați adresa părții corpului care vă place cel mai mult?; - Cum credeți, ce mesaj v-ar adresa o parte a corpului, de care nu prea aveți grijă să o mențineți curat igienic? La ultima întrebare se solicită perechilor să formulize verbal mesaje care ar putea adresa părții corpului mai puțin îngrijită.
Feddback: „Fiecare elev de vârsta voastră este responsabil de sănătatea proprie a organismului, prin respectarea celor mai simple, dar efective reguli de igienă corporală: fața mereu curată, nasul desfundat, mâinile îngrijite, unghii tăiate, dinți spălați, păr curat, pieptănat și aranjat, picioare curate și unghii tăiate etc. [apud, 9, p. 159]".
Modulul 4. „Proiectarea carierei profesionale și dezvoltarea spiritului antreprenorial"
Unitatea de competență 4.3. – aprecierea muncii și utilității ei, în baza exmplelor din familie și comunitate.

Demers curricular: „Copii și meserii. Utilaje și instrumente”
Secvența de lecție: Reflecție. Pasul „Comunică și decide!”
Secvența instrucțională [4, p. 200]: „Consolidarea materiei și formarea capacităților la nivel: b) productiv, cu unele transferuri în alte domenii”.

Obiective: La sfârșitul lecției, elevul va fi capabil: ▪ să identifice meserile pe baza carateristicilor descrise în ghicitori; ▪ să dea exemple de activități și unelte utilizate la meseriile descriese în ghicitori.

Strategia didactică: frontal, observația, conversația euristică, reflecția personală.

Desfășurare: Se propune elevilor, spre lecturare activ-vizuală, imagini ghicitori cu meserii. Se citesc elevilor ghicitori despre diverse meserii, după exemplul de mai jos:



Se solicită elevilor să recunoască meseria prezentată, argumentând în ce bază a fost alegerea, din 2 opțiuni: imagine sau răspunsul la ghicitoare. După fiecare răspuns corect la ghicitoare – *conversație euristică*: - Puteți da exemple de persoane care practică meseria identificată?; - Unde ați întâlnit aceste persoane care practică meseria identificată?; - Ce detalii legate de meseria identificată cunoașteți?; - Ce alte detalii/caracteristici cunoașteți de meseria identificată?; - Puteți să descrieți unele detalii legate de meseria identificată?; - Ce unelte de muncă sunt utilizate în cazul meseriei identificate?; - Ce rol au uneltele în meseria identificată?

Reflecție personală – întrebări conversative: - Cum crede-ți, care este programul de lucru a persoanei care lucrează în domeniul meseriei identificate?; - Cum credeți, ce necesități și dorințe ale persoanei satisface meseria identificată?; - Ce meserie din cele prezentate în ghicitori v-ar satisface pe viitor necesitățile și dorințele voastre?

Feedback: „Toate meseriile sunt necesare vieții omului, aducând folos întregii societăți și satisfacție moral-spirituală celui care le prestează. Meseriașul, ca persoană calificată în domeniu, execută diverse operații cu ajutorul instrumentelor de specialitate, astfel, transformând, prelucrând diverse obiecte, prestând diverse servicii sociale, de care beneficiază toți ceilalți, din alte domenii”.

Modulul 5. „Securitatea personală”

Unitatea de competență 5.1. – relatarea, prin cuvinte proprii, despre regulile de securitate în situații potențial periculoase.

Demers curricular: „Reguli de siguranță în situații potențial periculoase”

Secvența de lecție: Evocare. Pasul „Implică-te!”

Secvența instrucțională [4, p. 200]: „Reactualizarea cunoștințelor și a capacităților”.

Obiective: La sfârșitul lecției, elevul va fi capabil: ▪ să recunoască situațiile potențial periculase pentru viața și sănătatea personală, în baza cazului propus.

Strategia didactică: frontal, studiul de caz, conversația euristică, reflecția personală.

Desfășurare: Se propune elevilor *cazul* „Ion și verișorul său Vasile se află la bunici în ospeție. Afară este posomorât și plouă, de aceea verișorii au rămas să se joace în odaie. Vasile a luat un spray împotriva țânțarilor și la folosit în loc de minge. Deodată, Ion a observant că Vasile este apatic, respiră greu, palid la față”.

Conversația euristică: - De ce Vasile a devenit apatic, respira greu, era palid la față?; - Din ce cauză Vasile s-a simțit rău?; - Ce s-a întâmplat în cazul acestor verișori, Ion și Vasile?; - A-ți întâlnit în viața voastră o asemenea situație?; - În ce circumstanțe s-a întâmplat?; - Cum credeți, cine este vinovatul în situația dată?; - Ce trebuia să facă Ion în situația dată?; - Ce trebuia să facă Vasile în situația dată?; - Cum credeți, cu ce s-a terminat toată întâmplarea verișorilor?

Feedback: „Cazul dat descrie o situație extrem de periculoasă pentru sănătatea și viața omului – intoxicarea cu un produs chimic. Situația devine periculoasă din momentul, când ambii verișori au activat soluția toxică din balonul cu spray, emițând lovirea mingii cu piciorul și nu au localizat pe produs simbolul original al produselor periculoase, de tipul „nociv", care preîntâmpină asemenea reacții la contraaccesarea acestui produs nociv, dar poate nici nu cunoșteau semnificația periculoasă a acestuia. Astfel, soluția, activizându-se, a început a emite substanța toxică în afara balonului și a provocat o reacție alergică și de intoxicare a organizmului, ambilor copii. Dar, numai Vasile a reacționat imediat la toxinele din balon, fiind alergic. Cu toate, că Ion nu a dat nici o recție la toxinele răspândite din balon, nu se exclude că mai târziu și la Ion se pot manifesta asemena simptome".

Concluzii cu referire la valențele educativ-formative ale conversației euristice în actul de predare-învățare - nivelul primar de învățământ:

* prin fațeta sa euristică de descoperire, oferă posibilitate elevului de a-și manifesta abilitățile de căutare, investigare pe baza informației deja deținute, astfel descoperind noi experințe de cunoaștere în baza valorificării proriei experiențe;

* trezește interesul elevului, în urma stimulării gândirii, îi oferă oportunitatea de a comunica la nivelul dialogului multidirecțional cu cadrul didactic, prin prizma seriilor de întrebări, care ulterior vor duce la descoperirea noului, prin formularea de răspunsuri;

* solicită/așteaptă din partea elevului răspunsuri de calitate, pornind de la abilitățile elevilor formate în cl. I: - de a răspunde la întrebare clar, într-o propoziție/frază încheiată; - de a răspunde corect gramatical și cu logică indispensabilă, în scopul acoperirii întregului conținut al întrebării (de enumerare, de echivalență), vizând astfel precizia acestui conținut esențial și laconismul convenabil; - de a evita în răspunsul la întrebare: introduceri lungi și relatări secundare; formulări fragmentare și întreruperi scurte/bruște/dese (la intervale egale), cuvinte/elemente „parazite".

Bibliografie

1. Ciolan, Lucian. *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Ed. Polirom, 2008, 277 p. ISBN 978-973-46-104-1

2. Conceptul Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2021-2030 „Educația-2030" și al Programului de implementare. Chișinău: MEC
https://mecc.gov.md/sites/default/files/concept_strategie_program_de_implementare_educatia_2030.pdf

3. Bocoș, Mușata. *Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructiv*. Pitești: Ed. Paralela 45, 2008, 428 p. ISBN 978-973-47-0534-4

4. Curriculum național. Învățământul primar. Chișinău: MECC. Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018. Disponibil:
https://mec.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_site.pdf

5. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar. Chișinău: MECC. Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018. Disponibil:
https://mec.gov.md/sites/default/files/ghid_curriculum_primare_rom_5.pdf

6. Standarde de competenţe profesionale ale cadrelor didactice din învățământul general. Chișinău: MECC. Ordinul ministrului educației, culturii și cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018.
https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competente_profesionale_ale_cadrelor_didactice_din_invatamantul_general_2018.pdf

7. Căpățână, Isidor. *Metodele de învăţământ*. În: AcademiaEdu.
https://www.academia.edu/7658342/Metode_de_Predare

8. Cadrul de referinţă al Curriculumului Național. Chișinău: MECC. Ordinul ministerului nr. 432 din 29 mai 2017.
https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul_de_referinta_final_rom_tipar.pdf

9. Arnăutu, Natalia, Zepca, Victor, Cazacu-Stratu, Angela, Ţigănaş, Odetta. *Cultivarea deprinderilor de îngrijire a corpului la elevii claselor primare.* Laboratorul Sănătatea copiilor şi adolescenţilor, Centrul Naţional de Sănătate Publică. În: Materialele revistei „Varia", pp. 158-160.
https://repository.usmf.md/bitstream/20.500.12710/6859/1/Cultivarea_deprinderilor_de_ingrijire_a_corpului_la_elevii_claselor_primare.pdf

EFICIENȚA PROGRAMELOR DE INTERVENȚIE PSIHO-EDUCAȚIONALĂ ÎN DEZVOLTAREA INTELIGENȚEI SOCIALE LA COPIII CU EPILEPSIE

Tatiana VASIAN,
Dr. psihologie, conferențiar universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat ”Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

Natalia DOȚEN,
Dr. psihologie, psiholog, Centrul Național de Epileptologie, Republica Moldova
ORCID ID: 0000-0002-6073-866X

Rezumat

Cercetarea de față își propune să răspundă nevoilor copiilor diagnosticați cu epilepsie, contribuind la îmbunătățirea proceselor dezvoltării personale și sociale, pentru o incluziune socială sporită. Studiul a evaluat inteligența socială la copiii diagnosticați cu epilepsie, interacțiunea dintre componentele acesteia: cognitivă, comportamentală, morală, înțelegerea modului în care competențele fundamentale pot fi cultivate și dezvoltate la copiii cu epilepsie, precum și rolul programelor psihologice în optimizarea acestor procese, contribuind astfel la o dezvoltare armonioasă. Cercetarea s-a efectuat în cadrul Centrului Național de Epileptologie din Republica Moldova, printr-o analiză detaliată a nivelului de dezvoltare a inteligenței sociale la copiii cu epilepsie cu vârste cuprinse între 8 și 10 ani.

Cuvinte cheie: inteligență socială, copii, epilepsie, program psihologic, educativ, intervenție.

Abstract

The present research aims to meet the needs of children diagnosed with epilepsy, contributing to the improvement of personal and social development processes, for increased social inclusion. The study evaluated social intelligence in children diagnosed with epilepsy, the interaction between its components: cognitive, behavioral, moral, understanding how fundamental skills can be cultivated and developed in children with epilepsy, as well as the role of psychological programs in optimizing these processes, thus contributing to harmonious development. The research was conducted within the National Center for Epileptology of the Republic of Moldova, through a detailed analysis of the level of development of social intelligence in children with epilepsy aged between 8 and 10 years.

Keywords: social intelligence, children, epilepsy, program, psychological, educational, intervention

Introducere

Ritmul accelerat al vieții sociale impune adaptabilitate și abilitate de a gestiona eficient interacțiunile în contexte diverse. Inteligența socială, ca dimensiune cognitivă a competențelor de comunicare, asigură o evaluare corectă a situațiilor sociale, facilitând astfel relațiile interpersonale eficiente.

Inteligența socială se referă la abilitatea unei persoane de a interacționa cu ceilalți într-un mod eficient și adaptativ, implicând abilități precum empatia, capacitatea de a citi emoțiile și comportamentele altor persoane, capacitatea de a comunica eficient, de a construi relații și de a rezolva conflicte [1,5,11]. Conceptul de inteligență socială provine din domeniul psihologiei și a fost dezvoltat în anii ‘80 de către cercetători precum Howard Gardner, Edward Thorndike, Daniel Goleman și John Mayer [12]. Cercetătorii au început să exploreze modul în care oamenii își utilizează abilitățile sociale și emoționale pentru a naviga prin lumea lor socială și pentru a se integra în comunități. Goleman, D. în cartea sa “Inteligența Socială: Noua știință a relațiilor umane” explorează lumea complexă a relațiilor interpersonale și impactul acestora asupra sănătății noastre mintale și emoționale, aducând în prim-plan conceptul de “inteligență socială” ca abilitate de a naviga eficient și cu empatie în relațiile cu ceilalți. De Goleman argumentează că abilitățile sociale, cum ar fi empatia, conștientizarea socială și abilitățile interpersonale, sunt esențiale pentru succesul în viață și pentru sănătatea emoțională [5]. Pe baza cercetărilor din neuroștiințe și psihologie, savanții explică și impactul inteligenței sociale asupra sănătății mentale și fizice, indicând faptul că abilitatea de a stabili relații pozitive și de a interacționa armonios cu ceilalți poate avea efecte benefice semnificative asupra stării noastre de bine [1,5,7].

Dezvoltarea inteligenței sociale la copii este crucială, deoarece este o perioadă în care competențele sociale și capacitatea de a interacționa eficient cu alții se dezvoltă mai intensiv. Iar studiul dezvoltării inteligenței sociale la copiii diagnosticați cu epilepsie, este de o importanță majoră pentru sprijinirea adaptării eficiente la cerințele societății contemporane, o dezvoltare armonioasă și o incluziune socială sporită [3,4,9]. Crearea unui mediu favorabil, care să promoveze empatia, comunicarea eficientă și gestionarea conflictelor, contribuie la formarea unor personalități flexibile, capabile să răspundă provocărilor unei lumi în continuă schimbare [3]. În contextul cercetărilor internaționale și celor naționale, inteligența socială a fost examinată larg și extensiv, însă cu referire la copiii diagnosticați cu epilepsie, studiile sunt mai limitate. [3,4,6,9] Abordarea acestui aspect în contextul Republicii Moldova este esențială pentru a înțelege modul în care competențele fundamentale pot fi cultivate și dezvoltate în copilărie, contribuind astfel la o adaptare socială și o incluziune școlară sporită, iar elaborarea unor Programe de intervenție psihologică, ar putea contribui la dezvoltarea inteligenței sociale [2,8,10].

Studiu

În urma unei analize ample a teoriilor existente din domeniul literaturii de specialitate în vederea conceptualizării inteligenței sociale, și pornind de la *ipoteza,* precum că prin implementarea unui Program de intervenție psiho-educativă, este fezabilă îmbunătățirea nivelului de dezvoltare a inteligenței sociale la copii diagnosticați cu epilepsie, ne-am propus *scopul cercetării,* care a constat în evaluarea dezvoltării inteligenței sociale la copii diagnosticați cu epilepsie, precum și intervenția printr-un Program psiho-educativ, care ar contribui la dezvoltarea inteligenței sociale.

În baza scopului și ipotezei de cercetare au fost stabilite *obiectivele* studiului:

a) determinarea nivelului de dezvoltare al inteligenței sociale la copii diagnosticați cu epilepsie și la copii sănătoși; b) identificarea corelației dintre componentele inteligenței sociale la copii;

c) evaluarea diferențelor în dezvoltarea inteligenței sociale la copii cu epilepsie și cei sănătoși; d) elaborarea și implementarea în practică a unui program de intervenție psiho-educațională pentru dezvoltarea inteligenței sociale; e) evaluarea eficacității Programului de intervenție psiho-educațională. Pentru verificarea ipotezei înaintate au fost selectate *metode de cercetare* teoretice, interviul, observația, metode psihometrice și statistice.

Instrumente de cercetare: testul „Scărița" pentru măsurarea nivelului autoaprecierii, RSES-scala Rosenberg [13], adaptată pentru vârsta școlară mică pentru măsurarea stimei de sine, scala încrederii în sine, un chestionar care a pus accent pe aspectele legate de comportamentul în familie, la școală și în mediul social, abilitățile de comunicare eficientă, componenta comportamentală, conștiința morală și inteligența socială în general.

Eșantionul experimental a inclus 20, copii, cu vârsta cuprinsă între 8-10 ani, diagnosticați cu epilepsie, la evidența Centrului Național de Epileptologie din Chișinău și 20 copii (8-10 ani) sănătoși, selectați dintr-o instituție de învățământ general din municipiul Chișinău. Elevii au fost repartizați pe grupe de vârstă, sexe distribuția fiind echilibrată.

Rezultate și discuții. Am analizat dezvoltarea socială a copiilor ca o parte importantă a dezvoltării sale generale, modul în care copilul învață să interacționeze cu ceilalți și să se integreze în lumea din jurul său. În special, s-a demonstrat că copiii tind să dezvolte abilități sociale și emoționale critice în această etapă, precum: empatia, încrederea în sine, stima de sine, cooperarea, respectul, regulile sociale, și rezolvarea conflictelor; se consolidează nevoia de afirmare de sine şi apartenența la sine. Analiza efectuată ne-a permis să rezumăm dimensiunile dezvoltării sociale ale copiilor examinați.

Tabel 1. Dimensiunile dezvoltării sociale ale copiilor examinați

Abilități sociale	**Manifestări specifice**
Interacțiunea cu ceilalți copii	Învață cum să interacționeze cu alți copii și să își dezvolte abilități precum comunicarea, ascultarea activă și exprimarea emoțiilor.
Abilități de empatie	Încep să înțeleagă că alți copii au sentimente și nevoi diferite de ale lor, aceasta îi face să dezvolte abilități de empatie și înțelegere a celorlalți, dezvoltând abilități sociale precum cooperarea, bucurea de interacțiunile pozitive cu ceilalți.

Încrederea în sine	Învață cum să interacționeze cu ceilalți, își dezvoltă încrederea în propriile abilități sociale și emoționale, se adaptează la schimbări.
Respectul	Învață unele reguli sociale, modul în care trebuie să se comporte pentru a fi respectuoși față de ceilalți, își dezvoltă abilități de ascultare și de respectare a celorlalți, învață să coopereze și să rezolve conflictele într-un mod pozitiv.
Rezolvarea conflictelor	Învață să interacționeze cu mediul social, dezvoltă abilități critice rezolvarea de probleme, înțelegerea punctelor de vedere diferite și găsirea soluțiilor care să fie în avantajul tuturor.

Calcularea valorilor procentuale a constatat că nivelul general de dezvoltare a inteligenței sociale la copiii din eșantionul cercetat este *mediu și sub mediu.*

Tabel 2. Valorile inteligenței sociale la subiecții cercetării

Nivel IS	GCE - fete	GCE - băieți	GCT - fete	GCT - băieți
Scăzut	-	-	-	-
Mai jos de mediu	92.6%	84%	36,4%	30,3%
Mediu	7,4%	16%	63,6%	69,7%
Înalt	-	-	-	-

Studiile teoretice indică faptul că nivelul de dezvoltare a inteligenței sociale în rândul copiilor este influențat semnificativ de nivelul cunoștințelor de comportament dobândite în familie, la școală și în public [3,14, 15]. Prin utilizarea metodelor dezvoltate în cercetarea experimentală, au fost identificate aspectele esențiale ale inteligenței sociale în rândul tuturor copiilor, evidențiate de existența corelației solide dintre componentele inteligenței sociale: cognitivă, comportamentală și morală. Confirmând aceste constatări, au fost identificate diferențe statistic semnificative în inteligența socială între genuri, subliniind influența direct a experiențelor de comportament dobândite acasă, la școală și în diferite medii publice asupra dezvoltării sociale a copiilor. De asemenea, analiza a dezvăluit că inteligența socială la copiii examinați este compusă din mai multe componente cheie, inclusiv empatia, recunoașterea emoțiilor, reglarea emoțională, abilitățile de comunicare și rezolvarea conflictelor.

Program de intervenție psiho-educativă

În scopul dezvoltării inteligenței sociale la copiii cu epilepsie, ne-am propus elaborarea unui program de intervenție psiho-educativă, prin implementarea căruia este fezabilă îmbunătățirea nivelului de dezvoltare a inteligenței sociale la copii în general și, mai special, la copiiii cu epilepsie. Programul s-a bazat pe conceptele teoretice ale intelegenței sociale, studii din domeniul psihologiei sociale și al psihologiei copilului, psihopedagogiei și pedagogiei sociale.

Am examinat teoriile și definițiile elaborate de experți și cercetători de renume în aceste domenii: Jean Piaget [9,10], S.J. Kinsey [10], G.W. Ladd [7]. Programul de intervenție psiho-educațională elaborat a cuprins exerciții și activități cu orientare către următoarele obiective de dezvoltare: promovarea relațiilor sănătoase; prevenirea comportamentelor negative; dezvoltarea empatiei; învățarea abilităților de comunicare; gestionarea emoțiilor; dezvoltarea abilităților de colaborare; promovarea unui climat familial pozitiv. Metodele folosite s-au bazat pe abordarea integrativă în psihologie și au inclus tehnici, strategii din diferite teorii practice, precum cele cognitiv-comportamentale, psihodinamice, umaniste, gestalt, tranzacționale și sistematice, fiind orientate către opt domenii psihosociale: furie, frică, stres și tensiune, asertivitate, bullying, conflict, respect, prietenie și prieteni [2,8].

La prima etapă a experimentului, s-a efectuat o evaluare inițială a valorilor medii ale componentelor inteligenței sociale în cadrul grupului de control (GC) și grupului experimental (GE), cu scopul de a verifica uniformitatea acestor grupuri. Ulterior, studiul formativ a fost realizat pe un lot de 14 de subiecți cu vârsta cuprinsă între 8 și 10 ani . Eșantionul de cercetare a fost format din subiecții ce au participat la experimentul de constatare şi au manifestat nivel scăzut de dezvoltare a inteligenţei sociale. Ei au fost divizați în două grupuri: grupul de control (GC) şi grupul experimental (GE).

Studiul prezent a examinat impactul unui program complex psiho-educațional de dezvoltare personală asupra autoaprecierii, stimei de sine și încrederii în sine la două grupuri diferite: GE, care a

participat activ la program, și GC, care nu a beneficiat de aceleași intervenții. Rezultatele indică îmbunătățiri semnificative în toate cele trei componente ale conștiinței de sine pentru subiecții din GE, comparativ cu GC la etapa retest.

Şedinţele Programului de intervenţie psiho-educațională au fost realizate cu o frecvență de o dată pe săptămână, pe parcursul a 6 luni. Durata unei şedinţe de intervenţie psihologică a constituit în medie 1 oră, fiind realizate 24 de şedinţe de intervenţie psiho-educațională cu grupul experimental.

Analiza rezultatelor

Inteligența socială facilitează relații pozitive, recunoașterea suportului social și adaptarea la grup. Conștiința de sine, fundamentul autocunoașterii, permite copilului să înțeleagă emoțiile, să-și identifice punctele forte și limitele, iar sinergia dintre inteligența socială și conștiința de sine modelează atitudinile și valorile legate de intewgrarea socială.

Programului psiho-educațional aplicat, prezintă evoluția inteligenței sociale la subiecții din grupul experimental, în cadrul studiului test-retest. Se observă diferențe între sexe, însă ambele genuri au arătat o îmbunătățire la retestare, indicând o creștere a cunoștințelor și abilităților de raționament legate de contextele sociale. Băieții având o creștere mai accentuată în capacitatea de a genera soluții în situații potrivite și nepotrivite, demonstrează o maturizare a judecății etice și o înțelegere mai profundă a principiilor morale care ghidează comportamentul social. Evoluția generală a inteligenței sociale arată că, deși băieții au început cu scoruri mai ridicate decât fetele, ambele sexe au înregistrat creșteri semnificative, cu băieții având o creștere mai mare. Aceasta sugerează că perioada dintre testare și retestare a fost benefică pentru dezvoltarea competențelor sociale.

Activitățile desfășurate în cadrul Programului de intervenție psiho-educativă au fost din categorii precum autocunoaștere, dezvoltare de abilități, afirmare și vizualizare pozitivă, feedback constructiv și sprijin, precum și stabilirea de provocări controlate și obiective realizabile. Fiecare categorie de activități a contribuit în mod unic la îmbunătățirea conștiinței de sine prin metode care promovează reflecția personală, îmbunătățirea competențelor, întărirea dialogului intern pozitiv, oferirea de recunoaștere pentru progresele personale și încurajarea realizărilor personale. Îmbunătățirile în autoapreciere, stimă de sine și încredere în sine observate în GE sunt semnificative, subliniind eficacitatea acestui Program de intervenție psiho-educațională.

Rezultatele arată că, în timp ce performanțele sociale ale grupului de control au rămas neschimbate, grupul experimental a înregistrat o îmbunătățire semnificativă, ceea ce poate fi atribuit intervenției desfășurate în această etapă. Programul de intervenție psiho-educațională, prin utilizarea tehnicilor psihopedagogice și exercițiilor orientate spre comunicare, rezolvarea conflictelor, empatie și colaborare, s-a dovedit eficient în stimularea competențelor sociale ale copiilor. Astfel, ipoteza, precum că prin implementarea unui Program de intervenție psiho-educativă, este fezabilă îmbunătățirea nivelului de dezvoltare a inteligenței sociale la copii diagnosticați cu epilepsie, a fost demonstrată.

Aceste rezultate subliniază importanța dezvoltării inteligenței sociale, prin identificarea unor metode practice pentru îmbunătățirea continuă a acesteia la copiii cu epilepsie.

Concluzii

Problema dezvoltării inteligenței sociale și impactul acesteia asupra personalității și comportamentului social al copiilor diagnosticați cu epilepsie, reprezintă un subiect de interes crescut în rândul cercetătorilor contemporane. Studiile teoretice demonstrează că nivelul de dezvoltare a inteligenței sociale în rândul copiilor este influențat semnificativ de modelele comportamentale dobândite în familie, la școală și în public. Confirmând aceste constatări, cercetarea noastră subliniat influența direct a experiențelor de comportament dobândite acasă, la școală și în diferite medii publice asupra dezvoltării sociale atât a copiilor tipici, cât și a celor diagnosticați cu epilepsie.

Prin utilizarea metodelor dezvoltate în cercetare, au fost identificate aspectele esențiale ale inteligenței sociale în rândul copiilor diagnosticați cu epilepsie, evidențiate de existența corelației solide dintre componentele inteligenței sociale: cognitivă, comportamentală și morală. Elaborarea și implementarea Programului de intervenție psiho-educativă, care a avut scopul dezvoltării inteligenței sociale la copii cu epilepsie, a favorizat îmbunătățiri semnificative ale abilităților sociale și emoționale ale copiilor.

Rezultatele cercetării privind inteligența socială la copii cu epilepsie oferă o bază pentru recomandări practice psihologilor, psihopedagogilor, epileptologilor prin crearea unor programe care să includă activități practice menite să dezvolte empatia, cooperarea, contribuind astfel la succesul

personal și social al copiilor, programe psiho-educative care vizează sprijinirea copiilor prin colaborarea dintre familie, grădiniță, școală și echipa multidisciplinară de specialiști, pentru un mediu favorabil dezvoltării personale și sociale.

Bibliografie

1. Albrecht, K., *Inteligența socială. Noua știință a succesului*, Ed. Curtea Veche, București, 2007, 336 p. **ISBN**: 978-973-669-314-4
2. Doțen, N. *Terapii psihologice în epilepsie*, În: materialele Conferinței "Integrare prin cercetare și inovare." Chișinău, Moldova, 10-11 noiembrie 2021, pp. 53-56.
3. Doțen, N. *Aspecte psihologice și sociale ale epilepsiei*. În: Conferința științifică națională cu participare internațională „Integrare prin cercetare și inovare", USM, 10-11 noiembrie 2020, pp. 74-78.
4. Glavan A., Groppa, S. *Stigmatul social și impactul asupra calității vieții în epilepsie*. În: *Buletinul Academiei de Științe a Moldovei*. Chișinău, 2016, nr. 3(52), pp.154-161. ISSN 1857 – 0011
5. Goleman, D. *Inteligența Socială: Noua știință a relațiilor umane*, Editura: Curtea Veche, 2018, 576 p. ISBN: 9786064400925
6. Guțul, A. *Dezvoltarea inteligenței sociale la copiii de vârsta școlară mică: concept și măsurare*. In: *EcoSoEn*, 2020, nr. 3-4, pp. 247-251. ISSN 2587-344X
7. Ladd, G. W. *Children's peer relations and social competence: A century of progress.* New Haven, CT: Yale University Press, 2005, p.45-49. ISBN 9780300106435
8. Pavlenco, L. *Dinamica componentei comportamentale a competenței sociale la vârstele: preşcolară, şcolară mică şi preadolescentă.* Psihologie: Revistă ştiinţifico-practică. 2014, nr. 3-4, pp. 13-23. ISSN 1857-2502
9. Piaget**,** J. *Reprezentarea lumii la copil*, Editura Cartier**,** București, 2012, ISBN: 9789975797382
10. Piaget, J., Inhelder, B. *Psihologia copilului*. Chișinău: Cartier, 2005. 160 p. ISBN 9975-79-368-1
11. Platon, In. *Conceptul de inteligenţă socială*. În: Probleme actuale ale ştiinţelor umanistice: Analele ştiinţifice ale doctoranzilor şi competitorilor. Chişinău, 2010, vol. 9, pp. 361-366. ISBN 978-9975-46-065-1
12. Robu, V., Bulboacă, G. *Inteligența socială: conceptualizare și măsurare*. În: revista științifico-practică EcoSoEn, Scientific Journal Economics, Social and Engineering Sciences, Nr.1, 2/2018, pp. 211-217.
13. Rosenberg, M. *Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES)* [Database record]. APA PsycTests. Disponibil: https://doi.org/10.1037/t01038-000
14. Vygotsky, L. S. *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. 159 p. ISBN 9780674576292
15. Wechsler, D. *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence Revised.* San Antonio: Psychological Corp., 1989. https://doi.org/10.1177/15345084890151-4

ABORDĂRI PSIHOPEDAGOGICE ALE RELAȚIEI DINTRE STIMA DE SINE ȘI AUTOEFICACITATEA LA PREADOLESCENȚI

Tatiana VASIAN,
Doctor în psihologie, conferențiar universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău, Republica Moldova

Rezumat

Publicația de față prezintă rezultatele studiului experimental al particularităților de manifestare a stimei de sine la preadolescenți, care scoate în evidență existența disensiunilor în constituirea stimei de sine la această vârstă. Este determinată existența unei corelații pozitive dintre stima de sine și autoeficacitate, care poate fi utilizată ca premisă în construirea demersului psihopedagogic de fortificare a stimei de sine. Sunt prezentate direcțiile de intervenție în cadrul programului psihopedagogic, destinate, în primul rând elevilor, cu scop de a-i deschide spre cunoaștere și autocunoaștere, de a-i sprijini în analiza propriei persoane, identificarea propriilor puncte forte, a părților care urmează să fie fortificate. Pentru asigurarea unui succes de durată, programul prevede și ateliere practice destinate cadrelor didactice, menite să-i ajute să cunoască ce înseamnă stima de sine, să recunoască semnele de manifestare a stimei de sine adecvate și neadecvate, să conștientizeze propriul rol în influențarea dezvoltării stimei de sine la copii, să învețe să asigure un mediu sigur și prietenos, noncompetitiv pentru elevi, în care fiecare să se simtă valorizat.

Cuvinte cheie: preadolescent, stima de sine, autoeficacitatea, program de creștere a stimei de sine.

Abstract

This publication presents the results of the experimental study on the peculiarities of the manifestation of self-esteem in pre-adolescents, which highlights the existence of dissensions in the

constitution of self-esteem at this age. The study determines the existence of a positive correlation between self-esteem and self-efficacy, which can be used as a premise in building the psycho-pedagogical approach to strengthening self-esteem. The paper presents the directions of intervention within the psycho-pedagogical program, intended primarily for students, with the aim of opening them to knowledge and self-knowledge, of supporting them in analyzing their own person, identifying their own strengths and the parts that are to be further-strengthened. To ensure lasting success, the program also includes practical workshops for teachers, designed to help them understand what self-esteem means, recognize signs of appropriate and inappropriate self-esteem, become aware of their own role in influencing the development of self-esteem in children, and learn to provide a safe and friendly, non-competitive environment for students, in which everyone feels valued.
Keywords: preadolescent, self-esteem, self-efficacy, self-esteem program.

Dezvoltarea intensivă și democratizarea societății amplifică solicitarea pentru formarea unei personalități active, creative, capabile să-și regleze în mod independent comportamentul și activitățile, să-și determine perspectivele de dezvoltare personală, modalitățile și mijloacele de implementare a acestora. Pentru a atinge acest deziderat, persoana are nevoie de abilitatea de a-și analiza și evalua în mod adecvat acțiunile, calitățile, comportamentul, relațiile cu mediul social. De aici deducem rolul semnificativ al stimei de sine ca fiind unul dintre cele mai prețioase mecanisme care susține o imagine de sine armonioasă. Astfel, stima de sine se înscrie ca fiind una dintre cele mai importante trăsături de personalitate, deoarece apare ca un regulator al activității și comportamentului, asigurând adaptarea la condițiile în continuă schimbare ale vieții unui individ, acționând astfel ca un criteriu pentru relația unei persoane cu ceilalți, precum și un criteriu pentru criticitatea sa, exigența față de sine, atitudinile față de succese și eșecuri în sferele interacțiunii cu realitatea înconjurătoare [8, p.45].

Stima de sine se referă la încrederea în capacitatea proprie de a gândi, în capacitatea de a face faţă provocărilor fundamentale ale vieţii şi la încrederea în dreptul şi posibilitatea noastră de a avea succes, de a fi fericiţi, la sentimentul că suntem îndreptăţiţi să ne afirmăm trebuinţele şi dorinţele, să ne împlinim valorile şi să ne bucurăm de rezultatele eforturilor noastre [1, p.45].

N. Hayes descrie stima de sine ca fiind componenta evaluativă a self-conceptului, cea „care face judecăți de valoare asupra a ceea ce este bine sau rău” [6, p.16]. M. Argyle vede stima de sine ca pe „evaluarea propriei persoane, care rezultă din autoacceptare și autoprețuire, în mod absolut ori în comparație cu ceilalți” [3, p.120], iar Ch. Andre definește stima de sine ca pe o „privire-judecată despre noi-înșine care este vitală pentru echilibrul nostru psihologic” [2, p.61]. T. Constantin surprinde și el acest aspect evaluative, dar îi adaugă și conotații afective: stima de sine „se referă la trăirea afectivă, la emoțiile pe care le încearcă individul atunci când se referă la propria persoană” [5, p.70].

Dar, simpla cunoaștere a propriilor capacități nu reprezintă stima de sine, cu toate că măsurătorile efectuate celor două constructe sunt intercorelate. Stima de sine este suma integrantă a valorii personale și a competenței personale. Astfel, stimei de sine i se descriu două dimensiuni: una legată de autovalorizarea (self-worth) și cealaltă legată de autocompetență (self-competence) [7, p.51]. Autocompetența poate avea tangențe cu eficacitatea de sine, similitudinea dintre cei doi termeni, totuși, fiind doar aparentă. Bandura A. vedea cele două concepte ca fiind independente și aprecia că este important să se mențină această distincție. Autorul sugerează că eficacitatea de sine este mai strâns legată de comportament, decât de stima de sine [4, p.125].

Stima de sine se află undeva, la granița dintre dimensiunea psihoindividuală și dimensiunea psihosocială, ea prezentând elemente din ambele dimensiuni. Dimensiunea psihoindividuală este formată din totalitatea însușirilor, predispozițiilor, atitudinilor, gândurilor și montajelor psihice proprii, specifice unei persoane date, izvorâte din istoria și traseul destinului său individual, din trăsăturile și structurile sale cognitive, motivaționale sau dinamico-energetice, distincte față de cele ale altor persoane [10, p.52]. Dimensiunea psihosocială este surprinsă de definiția lui Argyle M., pentru care, stima de sine aparține categoriei motivelor sociale alături de: dependență, afiliere, dominanță, sex, agresiune [7, p.53].

Recunoașterea preadolescenței ca o perioadă de de tranziție de la copilărie la maturitate, de orientare treptată de la evaluările externe la cele interne, o etapă de formare activă a conștiinței de sine, dezvoltarea unui sistem independent de standarde de autoevaluare și atitudine de sine - a determinat relevanța studierii fenomenului de dezvoltare a stimei de sine în acest stadiu particular al dezvoltării vârstei. Preadolescența vine cu o serie de schimbări morfo-funcționale, biologice ale organismului

copilului, care-i impulsionează dezvoltarea. La fel, survin și schimbări de ordin psihosocial, odată cu trecerea de la nivelul primar la ciclul gimnazial, care se referă și la schimbarea locului/rolului preadolescentului în familie, la școală, în societate.

Având în vedere caracteristicile psihofiziologice, A. Miniurova observă că factorul central în dezvoltarea psihologică a unui preadolescent și a neoplasmului său este formarea unui nou nivel de conștiință de sine, o schimbare a „conceptului eu-lui". Acest neoplasm determină tipul conducător de activitate, care constă în comunicarea cu semenii și autoafirmarea, care determină nevoia unui preadolescent de a ocupa un loc în mediul social, de a se evalua în sistemul de interacțiune socială [12]. De aici se remarcă și semnificația sporită la vârsta preadolescenței pentru procesele individuale de autocunoaștere, autoperfecționare, căutare a sensului vieții [11, p. 92]. Toate aceste constatări și dileme au determinat direcția studiului experimental, concretizată în a identifica particularitățile stimei de sine la preadolescenți, de a examina relația dintre dezvoltarea stimei de sine și a autoeficacității, de a experimenta modalități de intervenție psihologică în scopul consolidării procesului de dezvoltare a stimei de sine la această vârstă.

Diagnosticarea nivelului stimei de sine și a autoeficacității la preadolescenți

Metodologia cercetării a presupus aplicarea în demersul experimental a metodelor praxiologice de observație, convorbire și utilizarea a 2 instrumente de psihodiagnostic: Scala stimei de sine (M. Rosenberg) și Scala de autoeficacitate (R. Schwarzer și M. Jerusalem) [9]. La fel, au fost aplicate metodele statistice de prelucrarea matematică a datelor experimentale prin corelare.

Scala stimei de sine (M. Rosenberg) are scopul de a cerceta nivelul stimei de sine, începând cu vârsta de 14 ani. Scală de 10 itemi măsoară sentimentul general al valorii personale, o stimă de sine globală. Ea include 10 afirmații pe care subiecții trebuie să le coteze în funcție de părerea lor despre ei înșiși pe o scală de 4 trepte, de la 1 = dezacord puternic, până la 4 = acord puternic. La interpretarea rezultatelor se iau ca etalon valorile cuprinse între: 10-16 puncte - stima de sine scăzută; 17-26 puncte - puțin sub mediu, 33 puncte - stima de sine medie; 34-40 puncte – nivel de stima de sine înalt [9].

Scala de autoeficacitate (Ralf Schwarzer şi Matthias Jerusalem) a fost selectată pentru a fi promovată în scopul de a determina nivelul autoeficacității la preadolescenți, care reprezintă încrederea persoanei în propriile capacităţi şi în posibilitatea atingerii succesului personal. Această scală conține 10 afirmații pe care preadolescenții trebuie să le evalueze măsura în care sunt de acord cu fiecare dintre ele [9].

Prezentarea și analiza rezultatelor experimentale.

Pentru realizarea studiului experimental au fost selectate 2 clase de preadolescenți, cu vârsta între 13-14 ani, care au constituit grupa experimentală și cea de control, constituind un număr total de 70 subiecți. Aplicarea Scalei stimei de sine Rosenberg am obținut exprimarea la preadolescenții chestionați a 3 niveluri de dezvoltare a stimei de sine: mediu, sub mediu și scăzut.

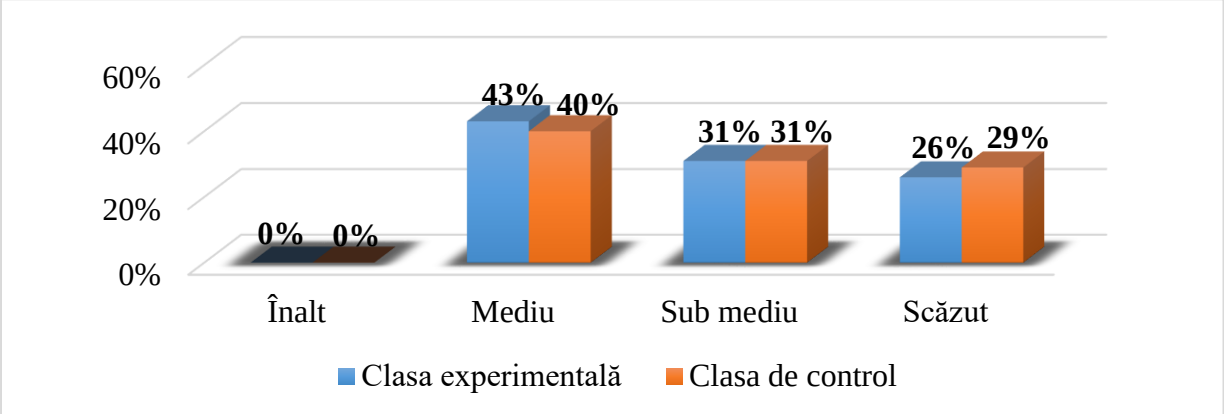


Figura 1. Nivelul stimei de sine la preadolescenți (Scala stimei de sine Rosenberg)

43 % de preadolescenți din clasa experimentală și 40 % de preadolescenți din clasa de control au un nivel mediu de stimă de sine, ceea ce exprimă un respect de sine corespunzător rezultatelor reale și așteptărilor. Stima de sine adecvată vorbește despre maturitatea individului. Preadolescenții cu o stimă de sine adecvată își corelează adecvat capacitățile și abilitățile, își stabilesc obiective realiste și manifestă autocritică obiectivă față de propria persoană. În situații de conflict, se comportă constructiv. 31 % de

preadolescenți din clasa experimentală și 31 % de preadolescenți din clasa de control indică un nivel al stimei de sine sub mediu. Aceștia sunt elevii care nu-și pot aprecia obiectiv abilitățile, nu-și pot stabili corect obiective și sunt prea critici. 26 % de preadolescenți din clasa experimentală și 29 % de preadolescenți din clasa de control au un nivel scăzut de stimă de sine. Este grupul de elevi care adesea tolerează dureros criticile la adresa lor, încearcă să corespundă opiniei altor persoane. Prezintă un nivel de stimă de sine scăzută, nemulțumire față de relațiile lor cu ceilalți, manifestă sensibilitate ridicată, vulnerabilitate emoțională. Preadolescenții cu o stimă de sine scăzută nu își ating adesea obiectivele din cauza nehotărârii și a îndoielii de sine. Stima de sine scăzută interferează și în interacțiunea cu ceilalți.

Să analizăm acum rezultatele obținute la aplicarea probei de studiere a auteficacității.

Observăm manifestările variabilei autoeficacității, care este în strânsă legătură cu variabila de bază, stima de sine, la preadolescenții din grupul experimental.

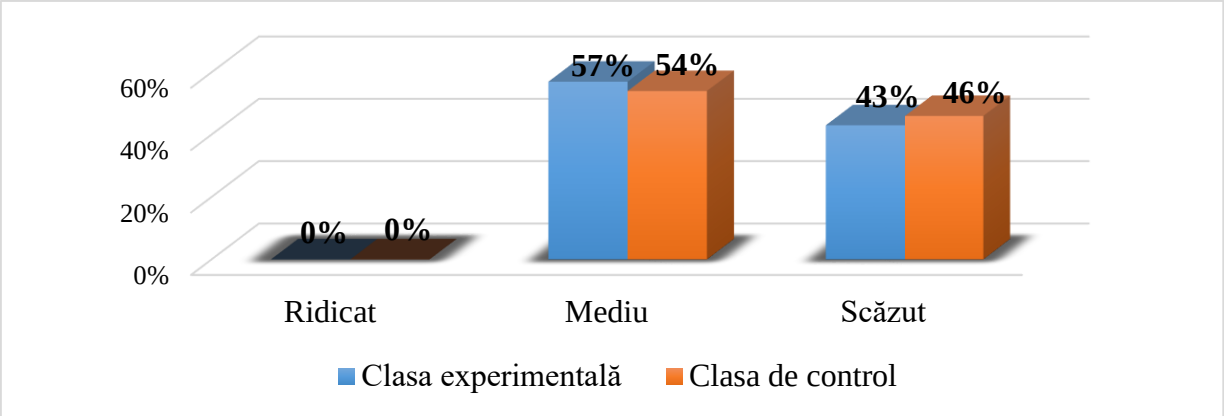


Figura 2. Nivelul autoeficacității la preadolescenți (Scala de autoeficacitate, R. Schwarzer şi M. Jerusalem)

Datele prezentate în figura 2 ne indică că 57 % de preadolescenți din clasa experimentală și 54 % de preadolescenți din clasa de control indică un nivel mediu al autoeficacității. Acești elevi se simt „bine", însă nu cred pe deplin în succesul lor. Nu întâmpină dificultăți și le place să se afle în echipă, să învețe, însă nu au încredere deplină în propriile abilități. În caz de eșec nu se supără, ci sunt gata să-și corecteze greșelile pentru a obține un progres ulterior mai mare.

43 % de preadolescenți din clasa experimentală și 46 % de preadolescenți din clasa de control indică un nivel scăzut al autoeficacității, această categorie de elevi se simt slabi", nedemni de succes, le lipsește încrederea în propriile forțe. Responsabilitatea îi face foarte anxioși. Elevii cu un nivel scăzut de autoeficacitate sunt îngrijorați, timizi. Le este mai greu să socializeze în societate și să comunice cu alți elevi din clasă. Dacă un astfel de elev decide asupra unui act, este foarte probabil ca mai târziu să-și facă griji și să-i fie rușine de greșeala sa. Învățarea pentru un astfel de elev este și mai dificilă, deoarece fricile sunt amestecate cu dificultățișe obiective.

Pentru a determina relația dintre nivelul stimei de sine și nivelul autoeficacității la preadolescenți, am utilizat Coeficientul de corelație simplă Pearson r. În acest tip de corelație sunt implicate două variabile numerice care îndeplinesc condițiile parametrice. Pentru fiecare subiect avem două rezultate. Calculul coeficientului de corelație implică abaterile relative ale rezultatelor din cele doua distribuții față de mediile corespunzătoare. Astfel, pentru grupul experimental s-a înregistrat coeficientul de corelație r dintre stima de sine și autoeficacitate la preadolescenții egal cu 0,91 (p=0,0001) și 0,94 la același prag de semnificație pentru grupul de control. Aceste date indică prezența unei corelații pozitive și semnificative, ceea ce înseamnă că odată ce nivelul stimei de sine la preadolescenți este mai înalt crește și nivelul autoeficacității acestora. Cu cât cresc ambele variabile, cu atât persoanele devin mai încrezătoare în propriile abilități, rezolvă mai bine sarcinile, utilizând strategii mai elaborate şi mai bine organizate.

În continuare ne-am propus dezvoltarea și aplicarea unei strategii de intervenție, pentru a influența creșterea stimei de sine și a autoeficacității în rândul preadolescenților. Strategia s-a bazat pe organizarea unui program psihopedagogic, în cadrul căruia să se realizeze ședințe de training pentru un

grup de elevi cu stima de sine scăzută, concomitent cu activități aplicative pentru cadrele didactice, care urmau să învețe cum să determine manifestările stimei de sine, cum să le influențeze în mod pozitiv.

Ședințele din cadrul trainingului, 10 la număr, au inclus activități care să: - deschidă spre cunoaștere și autocunoaștere; - sprijine copiii în analiza propriei persoane, identificarea propriilor particularități, a punctelor forte, a meritelor, dar și a părților care urmează să fie fortificate; - dezvolte coeziunea de grup și sprijinul reciproc; - dezvolte abilitățile de autocontrol; - consolideze abilitatea de a-și regla arbitrar starea în diverse situații, câștigând încredere în propriile forțe; - stabilească anumite scopuri și strategii care să-i ajute să le urmeze; - sprijine dezvoltarea abilităților de interacțiune și comunicare cu semenii.

Strategiile utilizate s-au axat pe învățarea experiențială, cu aplicarea metodei conversației, dezbaterilor, jocului de rol, a analizei reflexive asupra situațiilor examinate. Atelierele practice destinate profesorilor, 4 la număr, au fost orientate spre a: - cunoaște ce înseamnă stima de sine, a recunoaște semnele de manifestare a stimei de sine adecvate și neadecvate; - conștientiza propriul rol în influențarea dezvoltării stimei de sine la copii; - învăța să asigure un mediu sigur și prietenos, noncompetitiv pentru elevi, în care fiecare să se simtă valorizat, prin ascultare, acceptare de opinii care sunt diferite; - exersa abilitatea de a oferi feedback constructiv în procesul de predare-învățare-evaluare; - învăța să implice elevii în activități de intercunoaștere, autocunoaștere; - realiza activități de valorizare și acceptare a diversității. Strategiile utilizate în lucrul cu cadrele didactice au combinat prezentarea și analiza materialului informațional cu exersare de abilități prin utilizarea studiilor de caz, jocurilor de rol, analiza secvențelor video.

Concluzii

Stima de sine este un element structural complex de personalitate, având implicații în toate sferele vieții persoanei, dar și fiind influențată de diverși factori: percepții, autopercepții, relații etc. Studiul caracteristicilor stimei de sine în preadolescență a arătat că în această perioadă se formează conștiința de sine, se dezvoltă propriul sistem independent de standarde importante pentru stima de sine, perceperea propriei eficiențe. Preadolescentul începe să devină conștient de unicitatea propriei persoane, începe o reorientare treptată de la aprecierile externe la cele interne, bazată pe o analiză tot mai amplă a propriului Eu. În procesul de conturare a propriei imagini și a stimei de sine tot mai frecvent intervin factorii de mediu, cei educaționali. În preadolescență aspectele stimei de sine se consolidează, tot mai vădită este influența evaluării mediului social asupra stimei de sine preadolescentului, în special, din partea grupului de semeni.

Cercetarea experimentală a scos în evidență prezența unor influențe negative în dezvoltarea stimei de sine la vârsta preadolescentă, înregistrându-se cote mari ale stimei de sine aflate sub nivelul mediu în rândul celor implicați în studiu. La fel, a fost demonstrată și relația pozitivă dintre stima de sine și aueficacitatea personală, care poate fi utilizată ca premisă importantă în construirea intervenției de creștere a stimei de sine la preadolescenți. În acest scop a fost elaborat și implementat un program psihopedagogic în rândul elevilor și cadrelor didactice, bazat pe activități care să sporească abilitățile copiilor, pe de o parte, de a se cunoaște mai bine și a se autovaloriza, dar și abilitățile de identificare și sprijinire a creșterii stimei de sine și autoeficacității la vârsta preadolescentă de către cadrele didactice, pe de altă parte. Au fost înregistrate tendințe pozitive în dezvoltarea stimei de sine, îmbunătățirea relațiilor interpersonale ale preadolescentului cu mediul social.

În scopul creșterii stimei de sine și a autoeficacității elevilor de vârstă preadolescentă se pot recomanda diverse acțiuni:

- Organizarea ședințelor de consiliere pentru preadolescenți pentru a le dezvolta abilitățile de autocunoaștere, autoacceptare și autorespect, în baza analizei critice a propriilor calități pozitive și negative, de a observa calitățile pozitive la oamenii din jur, sentimentele de empatie;
- Direcționarea eforturilor acestor elevi către formarea abilităților de comunicare eficientă, formarea unei atitudini reciproce prietenoase, a interacțiunii în echipă și a coeziunii de grup;
- Utilizarea de către profesori a strategiilor adecvate de evaluare, cu respectarea principiului individualizării, echității, confidențialității, punând accent pe notarea meritelor și insucceselor, argumentarea aprecierilor oferite;

- Organizarea situațiilor care să pună în valoare aspectele legate de stima de sine, în special, de autocunoaștere, oferindu-le preadolescenților ocazii de a a-și cunoaște și înțelege punctele forte și punctele slabe, ceea ce ar favoriza orientarea persoanei către propriile moduri de acțiune.

Bibliografie

1. Albu, G. În căutarea educației autentice. București: Iri, 2003. 314 p.
2. Andre, C. Cum să-ți construiești fericirea. București: Trei, 2003. 315 p.
3. Argyle, M. The Psychology of Interpersonal Behavior. London: Penguin Books, 1997. 260p.
4. Bandura, A. Self-efficacy: The exercise of control. New-York: Freeman, 1997. 289 p.
5. Constantin, T. Memoria autobiografică. Iași: Institutul European, 2004. 260 p.
6. Hayes, N. Psychology. New York: The McGraw Hill Companies, 2003. 355 p.
7. Lupu, D. A. Implicaţiile activităţilor de consiliere psihopedagogică asupra diadei stimă de sine - reuşită şcolară. Braşov: Universităţii Transilvania din Braşov, 2011. 180 p.
8. Negură, I., Losîi, E. Psihologia generală. Chișinău: Institutul de Formare Continuă, 2011. 174 p.
9. Pavlenko, L. Adolescența: achiziţii, probleme, soluţii. Chișinău: UST, 2017. 100 p.
10. Zlate, M. Introducere în psihologie. Iași: Polirom, 2000. 456 p.
11. МОЛЧАНОВА, О.Н. Самооценка. Теоретические проблемы и эмпирические исследования: учебное пособие. М.: Флинта: Наука, 2010. 392с.
12. МИНЮРОВА, С. А. Психология развития: учебное пособие для студентов. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2013. 94 с.

IMPACTUL VIOLENȚEI DOMESTICE ASUPRA SĂNĂTĂȚII MINTALE

Valeria BUZENCO,
Doctor științe ale educației, Lector universitar, Universitatea de Studii Europene din Moldova
Aurica BUZENCO,
Dr.pedagogie, conf.univ, Universitatea de Studii Europene din Moldova
Olesea ROZMERIȚA,
studentă ciclul II, Facultatea de Psihologie și Asistență Socială, Universitatea de Studii Europene din Moldova, Specializare: Psihologie Clinică

Rezumat

Violența domestică are un impact profund asupra sănătății mintale, crescând riscul de depresie, anxietate, PTSD și suicid. Victimele pot dezvolta stima de sine scăzută, dificultăți în relații și probleme de adaptare. Expunerea prelungită afectează funcționarea cognitivă și emoțională, ducând la stres cronic. Intervenția psihologică timpurie este esențială pentru recuperare și prevenirea efectelor pe termen lung.

Cuvinte cheie: violență domestică, sănătate mintală, traumă psihologică, reziliență psihologică, intervenție terapeutică.

THE IMPACT OF DOMESTIC VIOLENCE ON MENTAL HEALTH

Abstract

Domestic violence has a profound impact on mental health, increasing the risk of depression, anxiety, PTSD and suicide. Victims can develop low self-esteem, relationship difficulties and adjustment problems. Prolonged exposure impairs cognitive and emotional functioning, leading to chronic stress. Early psychological intervention is essential for recovery and prevention of long-term effects.

Keywords: domestic violence, mental health, psychological trauma, psychological resilience, therapeutic intervention.

Introducere

Violența domestică reprezintă o problemă socială și de sănătate publică majoră, având consecințe profunde asupra bunăstării fizice și psihologice ale victimelor. Aceasta include abuz fizic, emoțional, sexual și economic, afectând în mod disproporționat femeile și copiii. [7].

Studierea impactului violenței domestice asupra sănătății mintale este esențială pentru dezvoltarea unor strategii eficiente de intervenție și prevenire. Această lucrare își propune să analizeze efectele psihologice ale violenței domestice și să identifice metode de sprijin pentru victime, pornind de la cercetări existente și studii de caz relevante. [11]. Conform Organizației Mondiale a Sănătății (OMS), una din trei femei la nivel global a fost expusă violenței de-a lungul vieții sale. În Republica Moldova, datele Ministerului Muncii și Protecției Sociale indică faptul că 41% dintre femei au fost supuse unui

tip de violență în familie. Astfel, este crucial să înțelegem impactul acestei probleme și să dezvoltăm soluții eficiente pentru combaterea ei. [5], [6].

Potrivit Legii nr. 45/2007 privind prevenirea și combaterea violenței în familie, violența domestică este definită ca orice acțiune sau inacțiune, cu excepția autoapărării sau apărării altor persoane, manifestată prin abuz fizic, sexual, psihologic, spiritual sau economic, ori prin cauzarea de prejudicii materiale sau morale de către un membru al familiei împotriva altor membri ai familiei. [7].

Legislația Republicii Moldova recunoaște violența în familie ca o problemă majoră de sănătate publică, afectând toate categoriile sociale și demografice. Datele statistice reflectă gravitatea fenomenului: în primele șase luni ale anului 2024, Poliția a înregistrat 7.559 de informații și sesizări referitoare la comportamente și relații defectuoase în cadrul familiei, dintre care 779 de cazuri au fost autosesizări ale angajaților Poliției. În anul 2023, au fost înregistrate 685 de victime ale infracțiunilor de violență în familie, dintre care 71,2% au fost femei. Ponderea băieților cu vârste între 0 și 17 ani care au suferit în urma violenței în familie a fost aproape dublă față de cea a fetelor din aceeași categorie de vârstă, respectiv 14,2% comparativ cu 7,8%.[6]. Aceste date subliniază necesitatea unor măsuri eficiente de prevenire și combatere a violenței în familie, având în vedere impactul semnificativ asupra sănătății și bunăstării victimelor.

Sănătatea mintală este un concept multidimensional care se referă la starea de bine psihologică, emoțională și socială a individului. Conform Organizației Mondiale a Sănătății (OMS), sănătatea mintală nu înseamnă doar absența bolilor psihice, ci presupune o stare de echilibru în care o persoană poate face față stresului zilnic, poate avea relații armonioase și poate contribui activ la comunitate (WHO, 2022). [5]

Violența domestică și sănătatea mintală sunt profund interconectate, având o relație bidirecțională complexă. Expunerea la violența fizică în mediul familial afectează profund sănătatea psihologică a victimelor, contribuind la dezvoltarea unor tulburări emoționale severe. În același timp, persoanele cu probleme de sănătate mintală pot fi mai vulnerabile în fața abuzului sau pot avea dificultăți în ieșirea dintr-un mediu toxic. [11] Expunerea la violență domestică are un impact imediat asupra sănătății mintale, manifestat prin multiple reacții psihologice și fiziologice. Efectele psihotraumatice rezultate din această expunere pot conduce la modificări semnificative în funcționarea neurobiologică și comportamentală a individului. [12]

• Reacții anxioase și stres acute: Evenimentele traumatice pot declanșa răspunsuri psihofiziologice intense, manifestate prin episoade acute de panică, stare de frică persistentă și hiperactivarea sistemului nervos simpatic. Aceste modificări pot contribui la menținerea unei stări constante de hipervigilență și la apariția atacurilor de panică. [13]

• Simptomatologie depresivă: Persoanele afectate de violența domestică pot dezvolta simptome severe de depresie, inclusiv anhedonie (incapacitatea de a resimți plăcere), sentimente de inutilitate, retragere emoțională și lipsa speranței. În cazurile severe, aceste manifestări pot fi asociate cu gânduri suicidare și idei de autodistrugere, având un impact profund asupra funcționării psihosociale. [14]

• Tulburări ale somnului: Dereglările somnului, precum insomnia și coșmarurile recurente, sunt frecvente în rândul persoanelor expuse la traume. În situațiile severe, acestea pot favoriza dezvoltarea tulburării de stres posttraumatic (PTSD), caracterizată prin reexperimentarea involuntară a evenimentelor traumatice sub formă de flashback-uri, hiperexcitabilitate nocturnă și dificultăți în reglarea răspunsurilor emoționale. [15]

• Deficite cognitive: Expunerea la stres cronic afectează procesele cognitive, în special atenția, memoria și capacitatea de procesare a informațiilor. Studii neurobiologice indică faptul că stresul prelungit determină modificări structurale și funcționale în hipocamp, regiunea cerebrală esențială în consolidarea memoriei și în reglarea răspunsurilor emoționale. [16]

Legătura dintre psihotraumatologie și sănătatea fizică este bine documentată în literatura de specialitate. Expunerea prelungită la stres și la amenințări constante poate declanșa o serie de reacții somatice care contribuie la vulnerabilitatea individului în fața diverselor afecțiuni medicale. [17]

• Dureri cronice și afecțiuni somatice: Persoanele expuse la violență domestică prezintă un risc crescut de a dezvolta dureri cronice, inclusiv cefalee, migrene și alte manifestări somatice inexplicabile din punct de vedere medical. Acestea sunt corelate cu hiperactivarea axei hipotalamo-hipofizo-suprarenale,

care determină secreția excesivă de cortizol, un hormon implicat în mecanismele de inflamație cronică și dereglarea sistemului neuroendocrin. [17]

• Tulburări gastrointestinale: Stresul sever influențează microbiota intestinală și funcționarea sistemului digestiv, contribuind la afecțiuni precum sindromul de intestin iritabil, dispepsie funcțională, gastrită sau reflux gastroesofagian. Dereglarea axei intestin-creier favorizează disbioza intestinală, ceea ce poate amplifica sensibilitatea digestivă și tulburările metabolice asociate. [18]

• Disfuncții ale sistemului imunitar: Expunerea prelungită la stres psihologic sever determină o reducere semnificativă a funcției imunitare, manifestată prin scăderea numărului de limfocite T și B, esențiale în apărarea organismului împotriva agenților patogeni. Astfel, persoanele afectate devin mai vulnerabile la infecții, boli autoimune și procese inflamatorii cronice. [17]

Efectele violenței domestice asupra sănătății mintale sunt complexe și multidimensionale, având implicații atât la nivel psihologic, cât și fiziologic. Studiile din domeniul neuroștiințelor și psihotraumatologiei subliniază importanța intervențiilor timpurii pentru prevenirea deteriorării pe termen lung a funcționării cognitive, emoționale și fizice a persoanelor afectate. [12]

Expunerea îndelungată la violență domestică are consecințe psihologice și neurologice profunde, influențând atât funcționarea emoțională, cât și capacitatea cognitivă a persoanelor afectate. Studiile din domeniul neuroștiințelor și psihopatologiei indică o asociere clară între abuzul cronic și dezvoltarea tulburărilor psihiatrice, a disfuncțiilor cognitive și a dificultăților de adaptare socială. [19]

Tulburări anxioase și depresive

Vătămarea psihologică pe termen lung rezultată din violența domestică este strâns legată de dezvoltarea tulburărilor anxioase și depresive. Victimele se confruntă frecvent cu hiperactivarea sistemului de răspuns la stres, caracterizată prin niveluri crescute și prelungite de cortizol, ceea ce contribuie la perturbări ale axei hipotalamo-hipofizo-suprarenale și disfuncții ale neurotransmițătorilor implicați în reglarea dispoziției. Depresia clinică se manifestă prin apatie, pierderea interesului pentru activitățile cotidiene, sentimente accentuate de neajutorare și, în cazurile severe, gânduri suicidare. Tulburările anxioase asociate includ atacuri de panică, anxietate generalizată și fobii, care reduc semnificativ calitatea vieții și capacitatea de funcționare socială. [14]

Tulburarea de stres post-traumatic (PTSD)

Expunerea recurentă la abuz emoțional și fizic poate duce la dezvoltarea tulburării de stres post-traumatic (PTSD), caracterizată prin reexperimentarea involuntară a evenimentelor traumatice, coșmaruri recurente și o stare persistentă de hipervigilență. Simptomele de evitare a stimulilor asociați traumei pot interfera cu viața socială și profesională a victimei, limitând interacțiunile și reducând capacitatea de adaptare la mediul cotidian. Cercetările sugerează că prevalența PTSD în rândul supraviețuitorilor violenței domestice este comparabilă cu cea întâlnită la veteranii de război, evidențiind severitatea impactului psihotraumei. [21] [22]

Impactul intergenerațional

Violența domestică nu afectează doar victima directă, ci și generațiile următoare. Copiii expuși unui mediu marcat de abuz prezintă un risc semnificativ mai mare de a dezvolta tulburări de atașament, dificultăți emoționale și modele disfuncționale de relaționare [38]. Stresul toxic experimentat în copilărie poate modifica dezvoltarea cerebrală, influențând funcționarea amigdalelor și a cortexului prefrontal, structuri implicate în reglarea emoțiilor și a proceselor decizionale. În consecință, acești copii pot interioriza tipare relaționale disfuncționale, manifestând fie comportamente agresive în relațiile interpersonale, fie tendințe de evitare și anxietate severă.

Tulburări de personalitate

Expunerea prelungită la un mediu abuziv poate favoriza dezvoltarea trăsăturilor de personalitate dezadaptative, afectând capacitatea individului de a gestiona relațiile interpersonale[25]. Victimele pot dezvolta trăsături specifice tulburărilor de personalitate evitantă sau dependentă, caracterizate prin teama intensă de respingere, dificultăți în stabilirea unor relații apropiate și nevoia excesivă de validare externă. În cazurile mai severe, pot apărea trăsături specifice tulburării de personalitate borderline, inclusiv instabilitate emoțională, impulsivitate crescută și dificultăți în reglarea afectelor. Expunerea timpurie la abuz poate duce la formarea unui stil de atașament nesigur, afectând astfel încrederea în ceilalți și modul în care persoana se raportează la relațiile intime. [26] [27] [28]

Deficite cognitive și probleme de concentrare

Stresul cronic asociat violenței domestice poate avea efecte negative asupra funcționării cognitive, în special asupra memoriei și atenției. Cercetările neurobiologice indică faptul că expunerea prelungită la stres afectează hipocampul, regiunea cerebrală esențială pentru consolidarea memoriei și procesarea informațiilor noi[36]. Aceste modificări pot duce la dificultăți în luarea deciziilor, încetinirea proceselor cognitive și probleme în menținerea atenției. Persoanele afectate pot întâmpina dificultăți în finalizarea sarcinilor, uitare frecventă și o capacitate redusă de a se adapta la cerințele academice sau profesionale. În unele cazuri, simptomele cognitive pot mima cele ale tulburării de deficit de atenție (ADHD), complicând și mai mult procesul de diagnostic și intervenție terapeutică.

Impactul violenței domestice asupra sănătății mintale depășește reacțiile imediate și poate determina modificări psihologice și neurologice durabile[37]. Aceste efecte nu sunt limitate la individ, ci se pot transmite intergenerațional, influențând structura și dinamica relațiilor familiale și sociale. Intervențiile timpurii, suportul psihologic specializat și strategiile de prevenție sunt esențiale pentru atenuarea impactului negativ pe termen lung.

O serie de studii recente evidențiază legătura directă între violența domestică și deteriorarea sănătății mintale: Studiul X (2019): A demonstrat că victimele violenței domestice au o incidență mult mai mare a tulburărilor de anxietate și depresie față de populația generală. Cercetarea a subliniat că expunerea repetată la abuz emoțional și fizic determină creșterea nivelului de stres cronic, afectând echilibrul neurochimic al creierului și predispunând victimele la afecțiuni psihiatrice [3].

Cercetarea Y (2021): A evidențiat efectele intergenerționale, arătând că experiențele traumatice pot fi transmise prin modele de comportament și mecanisme psihologice. Studiul a demonstrat că stresul traumatic din copilărie poate modifica expresia genetică prin mecanisme epigenetice, crescând vulnerabilitatea la anxietate și depresie în generațiile următoare. De asemenea, copiii expuși la violență domestică tind să adopte strategii de coping disfuncționale și să manifeste dificultăți în reglarea emoțiilor[4].

Din perspectiva psihologiei clinice, riscul de victimizare și severitatea simptomelor psihologice sunt influențate de factori individuali, psihologici și neurobiologici, iar intervențiile terapeutice joacă un rol esențial în ameliorarea simptomelor și recuperarea emoțională. Expunerea la violență domestică în copilărie este un predictor major pentru dezvoltarea tulburărilor de reglare emoțională și repetarea tiparelor disfuncționale în viața adultă. Copiii care asistă la violență domestică pot interioriza acest model ca fiind normativ și îl pot reproduce în relațiile viitoare. Pe plan neurobiologic, expunerea prelungită la stres toxic afectează structuri cerebrale esențiale, precum: [35].

- Amigdala, implicată în răspunsul la frică, devine hiperactivă, ceea ce duce la hipervigilență și reacții anxioase.
- Hipocampul, implicat în memorie și procesarea informațiilor, își reduce volumul, ceea ce determină probleme de concentrare, memorie și reglare emoțională.
- Cortexul prefrontal, responsabil de luarea deciziilor și controlul emoțiilor, prezintă disfuncții care pot contribui la dificultăți în gestionarea relațiilor interpersonale și în autoreglarea emoțională.

Totodată, trăsăturile de personalitate influențează susceptibilitatea unei persoane de a deveni victimă sau agresor într-o relație abuzivă[34].

- Victimele cu stil de atașament anxios sau evitant dezvoltă dependență emoțională față de agresor, ceea ce le împiedică să părăsească relația.
- Tulburarea de personalitate borderline (BPD) este corelată cu instabilitate emoțională, frică intensă de abandon și reacții impulsive, ceea ce poate determina menținerea în relații abuzive[31].
- Tulburarea de personalitate antisocială (ASPD) este asociată cu tendințe agresive și lipsa empatiei, ceea ce crește probabilitatea ca un individ să manifeste comportamente violente.

Victimele violenței domestice pot dezvolta mecanisme maladaptative de coping, precum detașarea emoțională, negarea traumei și strategiile de evitare, care întârzie procesul de recuperare. Consumul de alcool și droguri este un factor agravant al violenței domestice. Substanțele psihoactive afectează cortexul prefrontal, ceea ce duce la scăderea controlului inhibitor și la amplificarea comportamentelor agresive [32]. Pe de altă parte, victimele violenței domestice utilizează adesea alcoolul sau drogurile ca mecanisme de coping, crescând astfel riscul de depresie, anxietate și dependență. Aceasta generează un cerc vicios în care trauma și abuzul de substanțe se susțin reciproc, complicând intervențiile terapeutice[32]..

Sprijinul social este unul dintre cei mai importanți factori protectivi împotriva efectelor psihologice negative ale violenței domestice. Persoanele care beneficiază de suport social prezintă niveluri mai scăzute de stres și un risc redus de depresie și PTSD [33]. Interacțiunile sociale pozitive sunt corelate cu creșterea nivelului de oxitocină, un neuropeptid implicat în reducerea stresului și creșterea rezilienței emoționale. Prin urmare, terapia de grup și rețelele de suport joacă un rol esențial în recuperarea emoțională a victimelor. Psihoterapia este esențială în tratamentul PTSD, depresiei și anxietății la victimele violenței domestice. [23]

- Terapia cognitiv-comportamentală (CBT) este eficientă în reducerea simptomelor PTSD, prin restructurarea gândurilor disfuncționale și învățarea unor strategii eficiente de coping. [24]
- Terapia bazată pe procesarea cognitivă (CPT) ajută victimele să modifice convingerile negative despre sine și lume, reducând vinovăția și neajutorarea.
- Terapia de expunere (Prolonged Exposure Therapy, PE) permite procesarea amintirilor traumatice într-un mod controlat, reducând evitarea și hipervigilența[20]
- Terapia de grup oferă validare emoțională și un mediu de siguranță în care victimele își pot exprima experiențele[30].

Concluzie

Violența domestică are un impact profund asupra sănătății mintale, generând tulburări severe precum depresia, anxietatea, tulburarea de stres posttraumatic (PTSD) și disfuncții cognitive. Expunerea prelungită la abuz afectează echilibrul emoțional și capacitatea de adaptare, contribuind la dezvoltarea unor mecanisme de coping disfuncționale și la perpetuarea ciclului de violență în generațiile următoare.

Analiza datelor confirmă că victimele, în special femeile și copiii, sunt expuse unui risc ridicat de deteriorare psihologică severă. Lipsa intervenției prompte și accesului la servicii specializate agravează problemele de sănătate mintală, ceea ce subliniază necesitatea unor strategii integrate de prevenție și tratament. Intervențiile bazate pe psihoterapia cognitiv-comportamentală, suportul social și consilierea psihologică sunt esențiale în procesul de recuperare, contribuind la restabilirea echilibrului emoțional și la îmbunătățirea calității vieții victimelor.

Pentru a reduce impactul pe termen lung al violenței domestice asupra sănătății mintale, este esențială dezvoltarea unor măsuri eficiente care să faciliteze accesul la tratamente psihologice adecvate. Creșterea gradului de conștientizare asupra efectelor traumei și promovarea sprijinului terapeutic pot îmbunătăți semnificativ procesul de recuperare al supraviețuitorilor. Prin intervenție timpurie și suport adecvat, se poate preveni agravarea tulburărilor psihologice și se poate contribui la crearea unui climat social mai sănătos și echilibrat.

Bibliografie

1. Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
2. Walker, L. E. (1979). *The battered woman*. New York, NY: Harper and Row.
3. [Studiul X]. (2019). Impactul violenței domestice asupra sănătății mintale: O analiză epidemiologică. *Journal of Mental Health Studies, 34*(2), 145-162.
4. [Cercetarea Y]. (2021). Efectele intergenerationale ale abuzului domestic și mecanismele epigenetice implicate. *Trauma & Stress Review, 28*(3), 205-219.
5. Organizația Mondială a Sănătății. (2022). *Violence against women prevalence estimates, 2018*. WHO. https://www.who.int/publications/i/item/violence-against-women-prevalence-estimates-2018 (https://https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response)
6. Ministerul Muncii și Protecției Sociale al Republicii Moldova. (2024). *Statistici privind violența în familie în Republica Moldova*. Chișinău, Moldova.
7. Legea nr. 45/2007 privind prevenirea și combaterea violenței în familie, Republica Moldova. https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=103877&lang=ro.
8. Convenția de la Istanbul. (2011). *Convenția Consiliului Europei privind prevenirea și combaterea violenței împotriva femeilor și a violenței domestice*. Strasbourg, Franța.
9. Smith, J., & Brown, R. (2022). Using virtual reality exposure therapy to treat PTSD in survivors of domestic violence. *Journal of Clinical Psychology, 78*(4), 312-330.
10. Digital Mental Health Solutions. (2023). *Mobile applications for domestic violence survivors: A review of effectiveness*. *Psychiatric Research Review, 42*(1), 88-105.
11. Andi, U., & Sudirman, I. (2024). Psychological dynamics of domestic violence victims: A qualitative study. *Journal of Indonesian Scholars for Social Research*. https://doi.org/10.59065/jissr.v4i2.158.

12. Syahrin, A., Imelda, F., & Dewi, D. K. (2021). The psychological impact of domestic violence in Medan. *Caring: Indonesian Journal of Nursing Science*. https://doi.org/10.32734/ijns.v3i2.6852
13. Koshy, S. și Kaushik, P. (2017). Corelații psiho-sociale și predictori ai calității vieții în rândul victimelor violenței domestice. *Jurnalul Internațional de Științe Sociale
14. Brewer, G., Roy, M. și Smith, Y. (2010). Violența domestică: impactul psihosocial și problemele de sănătate percepute. *Jurnalul de agresiune, conflict și educație fizică.
15. Poutiainen, M. și Holma, J. (2013). Efectele subiective ale violenței domestice asupra bunăstării în populațiile clinice. *ISRN Asistență medicală, 2
16. Mahfooz, M. (2020). Consecințele psihologice ale violenței domestice asupra copiilor. *Jurnalul Internațional de Studii Academice Avansate
17. Crofford, L. (2007). Violence, stress, and somatic syndromes. Trauma, Violence, & Abuse, 8(3), 299-313. https://doi.org/10.1177/1524838007303196.
18. Leigh, S., Uhlig, F., Wilmes, L., Sanchez-Diaz, P., Gheorghe, C., Goodson, M., Kelley-Loughnane, N., Hyland, N., Cryan, J. și Clarke, G. (2023). Impactul stresului acut și cronic asupra fiziologiei și funcției gastro-intestinale: o perspectivă a axei microbiotă-intestin-creier. *Jurnalul de fiziologie, 60
19. Romanova, T. (2012). Psihoterapia femeilor victime ale violenței domestice. *Psihiatrie europeană, 27https://doi.org/10.1016/s0924-9338(12)75234-4
20. American Psychological Association. (n.d.). Prolonged Exposure (PE). Retrieved from https://www.apa.org/ptsd-guideline/treatments/prolonged-exposure
21. N. C., Bee, S. S., Subramaniam, P. și Oon, N. L. (2010). Prevalența și factorii care influențează PTSD în rândul femeilor care caută ajutor care se confruntă cu violența domestică în Malaezia. *Jurnalul ASEAN de Psych
22. Salcioglu, E., Urhan, S., Pirinccioglu, T. și Aydın, Ş. (2017). Frica anticipativă și neputința prezic PTSD și depresia la supraviețuitorii violenței domestice. *Trauma psihologică: teorie, cercetare, practică și politică,
23. Heinrichs, M., Baumgartner, T., Kirschbaum, C. și Ehlert, U. (2003). Sprijinul social și oxitocina interacționează pentru a suprima cortizolul și răspunsurile subiective la stresul psihosocial. *Psihiatrie biologică, 54*(12), 1389–1398.
24. Iverson, K., Gradus, J., Resick, P., Suvak, M. K., Smith, K. și Monson, C. (2011).
25. American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
26. Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.
27. Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (2015). *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation* (Classic ed.). Psychology Press. (Original work published 1978)
28. Herman, J. L. (2015). *Trauma and recovery: The aftermath of violence—from domestic abuse to political terror* (2nd ed.). Basic Books.
29. Van der Kolk, B. A. (2014). *The body keeps the score: Brain, mind, and body in the healing of trauma*. Viking.
30. Yalom, I. D., & Leszcz, M. (2020). *The Theory and Practice of Group Psychotherapy* (6th ed.). Basic Books.
31. Gunderson, J. G. (2018). *Borderline Personality Disorder: A Clinical Guide* (3rd ed.). American Psychiatric Publishing.
32. Raportul Organizației Mondiale a Sănătății examinează corelația dintre consumul de alcool și violența în familie. Disponibil la:
https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/factsheets/fs_intimate.pdf
33. Goodman, L. A., Smyth, K. F., Borges, A. M., & Singer, R. (2009). When crises collide: How intimate partner violence and poverty intersect to shape women's mental health and coping? *Trauma, Violence, & Abuse, 10*(4), 306–329.
34. Dutton, D. G. (2006). *Rethinking Domestic Violence*. Vancouver, BC: UBC Press.
35. McEwen, B. S. (2017). Neurobiological and systemic effects of chronic stress. *Chronic Stress, 1*, 1–11. https://doi.org/10.1177/2470547017692328
36. Lupien, S. J., Fiocco, A., Wan, N., Maheu, F., Lord, C., Schramek, T., & Tu, M. T. (2005). Stress hormones and human memory function across the lifespan. *Psychoneuroendocrinology, 30*(3), 225-242.
37. McLaughlin, K. A., Sheridan, M. A., & Lambert, H. K. (2014). Childhood adversity and neural development: Deprivation and threat as distinct dimensions of early experience. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 47*, 578–591. https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2014.10.012
38. Cicchetti, D., & Toth, S. L. (2005). Child maltreatment. *Annual Review of Clinical Psychology, 1*, 409–438. https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.1.102803.144029

EFICACITATEA INTERVENȚIILOR BAZATE PE REALITATEA VIRTUALĂ IN TRATAMENTUL HALUCINAȚIILOR AUDITIVE

Aurelia COJOCARU,
Doctor în psihologie, lector universitar, Universitatea de Studii Europene din Moldova
https://orcid.org/0000-0002-7001-1907
Libi BUBUIOC,
studentă ciclul II, Facultatea de Psihologie și Asistență Socială, Universitatea de Studii Europene din Moldova

Rezumat

Halucinațiile auditive sunt un simptom frecvent întâlnit în schizofrenie și alte tulburări psihice, având un impact semnificativ asupra calității vieții pacienților. Intervențiile bazate pe realitate virtuală (VR) reprezintă o abordare terapeutică inovatoare, oferind un mediu controlat și sigur pentru expunerea la stimuli auditivi. Acest articol explorează eficacitatea intervențiilor bazate pe VR în tratamentul halucinațiilor auditive, analizând studiile recente și evidențiind potențialele beneficii ale acestei tehnologii.

Cuvinte cheie: halucinații auditive, realitate virtuală, terapie prin expunere, schizofrenie, intervenții psihologice.

EFFECTIVENESS OF VIRTUAL REALITY-BASED INTERVENTIONS IN THE TREATMENT OF AUDITORY HALLUCINATIONS

Abstract

Auditory hallucinations are a common symptom in schizophrenia and other psychiatric disorders, with a significant impact on the quality of life of patients. Virtual reality (VR)-based interventions represent an innovative therapeutic approach, providing a controlled and safe environment for exposure to auditory stimuli. This article explores the efficacy of VR-based interventions in the treatment of auditory hallucinations, reviewing recent studies and highlighting the potential benefits of this technology.

Keywords: auditory hallucinations, virtual reality, exposure therapy, schizophrenia, psychological interventions.

Introducere

Halucinațiile auditive sunt, în general, definite ca un *sunet* experimentat de un individ treaz în absența unui stimul extern corespunzător [1]. Halucinațiile verbale auditive ("voci") sunt printre cele mai frecvente simptome ale schizofreniei, afectând aproximativ 75% dintre pacienți [2]. Auzirea de voci nu este neapărat un indicator al tulburărilor mintale; în populația generală, aproximativ una din zece persoane raportează astfel de experiențe la un moment dat în viață [3,4]. Cu toate acestea, la pacienții cu psihoză, auzirea de voci este asociată cu suferință și poate duce la izolare, scăderea încrederii și a stimei de sine, afectarea funcționării sociale și bunăstării emoționale. În ciuda intervențiilor diverse, aproximativ 20-30% continuă să experimenteze halucinații verbale auditive chiar și după mulți ani [5], subliniind necesitatea unor noi strategii. Terapia bazată pe realitate virtuală (VRT) poate oferi o abordare promițătoare pentru unii dintre acești pacienți [6].

Realitatea virtuală (VR) a fost introdusă în cercetarea în domeniul sănătății mintale în ultimele decenii ca un instrument ecologic valabil [7]. În psihoterapia asistată de realitate virtuală (VRT) subiectul poartă un afișaj montat pe cap și întâlnește un mediu virtual în 3D cu sunet transmis prin căști. Astfel, VR poate reprezenta medii sociale care declanșează răspunsuri, reacții și emoții la utilizator echivalente cu cele declanșate de lumea noastră fizică comună [8].

VR este o tehnologie care oferă digital o ambianță 3D, iar mediile VR variază de la imersiune completă în care indivizii pot interacționa fizic cu obiecte și oameni virtuali până la niveluri de non-imersie. Lumea socială virtuală este un mediu controlat experimentat cu îndrumarea unui terapeut. Prin crearea unor medii de imersiune, VR oferă control asupra mediului social ca unul dintre principalii factori etiologici ai stărilor mentale. Deoarece VR produce răspunsuri asemănătoare evenimentelor din lumea reală, are potențialul de a fi utilizat pentru evaluarea și înțelegerea cauzelor și tratarea diverselor condiții de sănătate [9]. Aceste caracteristici ale tehnologiei VR au fost utilizate anterior în tratamentul mai multor afecțiuni psihiatrice și medicale, inclusiv tulburări de anxietate, fobie, tulburare de stres post-traumatic, (unde VR a fost integrată cu terapia cognitiv-comportamentală și terapia de expunere), leziuni

cerebrale traumatice, scleroză multiplă și accident vascular cerebral. Mai recent, intervențiile bazate pe VR au fost implementate pentru a îmbunătăți halucinațiile verbale auditive și paranoia în psihoză, unde abordările tradiționale de tratament pentru aceste simptome sunt limitate la terapia cognitiv-comportamentală, terapia electroconvulsivă sau stimularea magnetică transcraniană [10].

Rezultate și discuții

Julian Leff a fost primul care a propus folosirea avatarurilor și modularea vocii terapeutului pentru a o face să corespundă halucinațiilor auditive ale pacientului ca mijloc de a stimula dialogul. Acest studiu pilot, dovadă de concept, a fost publicat în 2013 [11]. Ulterior, studiul UK-Avatar al lui Craig et al., care a testat această abordare la o scară mai mare, a fost publicat în "The Lancet Psychiatry" în 2017 [12] și a fost considerat pe scară largă o potențială schimbare de paradigmă în domeniul halucinațiilor, inspirând cercetători din întreaga lume să exploreze intervenții tehnologice [13]. Studiul a comparat eficacitatea terapiei prin expunere în realitate virtuală cu terapia cognitiv-comportamentală (CBT) în tratamentul halucinațiilor auditive. Rezultatele au arătat că ambele terapii sunt eficiente, dar terapia prin expunere în realitate virtuală a fost superioară în reducerea anxietății și a impactului halucinațiilor asupra funcționării sociale a pacienților. Această tehnologie oferă un potențial suplimentar ca vocile să fie reprezentate într-un mediu virtual sub formă de avatare generate de computer. Expunerea la realitate virtuală permite, de asemenea, posibilități de variare a nivelului de dificultate al expunerii, de exemplu, pacienții pot fi expuși la comentarii mai ostile sau prietenoase. Prin urmare, expunerea la realitate virtuală poate îmbunătăți eficacitatea tratamentului actual al halucinațiilor [14].

Pentru a sprijini capacitatea de a recrea halucinațiile experiențiale în cadrul unei sesiuni, poate fi o valoare deosebită în utilizarea realității virtuale. Tehnologia realității virtuale cuprinde posibilitatea de a crea experiențe artificiale în timp real, permițând astfel utilizatorului să se simtă cufundat și capabil să interacționeze ca și cum ar fi lumea reală, în timp ce se află într-un mediu controlat. Un număr substanțial de studii au stabilit siguranța utilizării realității virtuale la persoanele care se confruntă cu psihoză [15].

În ciuda complexității psihozei, s-au obținut rezultate promițătoare pentru aspectele distincte ale acestei stări clinice. Deși pacienții știu că aceasta este o simulare, învățarea lor este transferată în lumea reală [16]. Experiențele de formare a abilităților sociale [15] arată că terapiile bazate pe VR economisesc timp [16] și îmbunătățesc relația pacient-medic [17]. Ele au potențialul de a fi mai rapide, mai eficiente și mai atractive pentru pacienți decât procedurile față în față și sunt sigure de utilizat pentru pacienții cu halucinații [8,16].

O componentă importantă a terapiei este că, după primele două sau trei sesiuni, avatarul încetează să mai fie abuziv și controlator și devine din ce în ce mai susținător față de pacient, complimentându-l pentru realizările sale, sugerând modalități prin care și-ar putea îmbunătăți viața și lăudându-i calitățile bune. În concordanță cu această schimbare de caracter, expresia avatarului este modificată pentru a părea prietenoasă și zâmbitoare. Acest lucru poate fi apreciat subconștient de către pacient ca o substituire a unui părinte iubitor cu unul neglijent, permițându-i să reintegreze partea inacceptabilă proiectată a lumii sale interne în structura sa psihică. Într-o manieră similară, Garrett și Turkington [18] argumentează că CBT oferă o tehnică pentru a aduce "reprezentările de lucru" (gânduri sau sentimente trăite ca o percepție externă) înapoi în interiorul graniței sinelui [19]. Atât terapeutul, cât și avatarul, în persona sa binevoitoare, leagă stima de sine scăzută a pacientului de abuzul din partea vocilor. Avatarul comentează că „vocile spun ceea ce gândești despre tine". Acest lucru îl ajută pe pacient să recunoască faptul că vocile își au originea în propria sa minte [18].

Într-un studiu pilot realizat de du Sert și colab. săi, un tip similar de psihoterapie a fost testat folosind un format imersiv de realitate virtuală (VR) 3D. Rezultatele acestui studiu au relevat îmbunătățiri semnificative ale severității halucinațiilor auditive, precum și ale simptomelor depresive și ale calității vieții la pacienții care primesc psihoterapie asistată de VR (VRT). Aceste efecte benefice au fost menținute la o urmărire de 3 luni [20]. Totuși, studiul a fost un studiu pilot cu doar 15 participanți și a raportat doar constatări cu privire la rezultate limitate. Din acest grup de cercetători, de atunci a fost efectuat un alt pilot, comparând nouă sesiuni de VRT cu nouă sesiuni de terapie cognitiv-comportamentală pentru psihoză (CBTp) [21]. O mărime a efectului mai mare a fost găsită în grupul VRT decât în grupul CBTp, dar diferența nu a fost semnificativă statistic, posibil din cauza dimensiunii

mici a eșantionului ($n = 37$ în fiecare grup). Insă, s-a constatat că efectul se menține la o urmărire de un an [14].

Un alt studiul realizat de Dellazizzo şi colab. săi, un studiu comparativ randomizat, paralel (n = 74) care a comparat terapia prin realitate virtuală (VRT) cu terapia cognitiv-comportamentală (CBT), cu rezultatul principal evaluat la încetarea tratamentului (la trei luni de la momentul inițial). Pacienții au fost reevaluați la șase și 12 luni după momentul inițial. Terapia prin realitate virtuală a redus semnificativ simptomele halucinațiilor auditive verbale (PSYRATS-AH), ceea ce nu a fost cazul pentru intervenția CBT, deși diferențele dintre grupuri nu au atins semnificația statistică [22].

Într-un alt studiu realizat Dellazizzo şi colab. săi, au descris rezultatele benefice ale terapiei cu avatar la un pacient rezistent la tratament diagnosticat cu schizofrenie paranoidă. Pacientul auzise voci timp de aproape 20 de ani și nu răspunsese la alte tipuri de intervenții, inclusiv compuși antipsihotici, terapie electroconvulsivă (ECT), stimulare magnetică transcraniană (rTMS) și CBT pentru psihoză (CBT-p). Însă, doar în urma aplicării terapiei cu realitate virtuală (VRT), s-a observat o îmbunătățire semnificativă a condiției pacientului. Atât simptomele pozitive, cât și cele depresive s-au diminuat, iar cea mai supărătoare halucinație auditivă a pacientului a fost ameliorată. Datele calitative din interviurile cu pacientul, rudele sale și psihiatrul curant au susținut aceste constatări [23].

În cele din urmă, toate intervențiile psihosociale bazate pe VR pentru halucinații verbale auditive sau simptome de paranoia au raportat îmbunătățiri după intervenție. Aceste îmbunătățiri au inclus reduceri ale severității halucinațiilor verbale auditive și a credințelor persecutorii, a niveluri medii de paranoia, a ideație paranoidă momentane, a simptomelor depresive şi simptomelor de afect negativ și a simptomelor de anxietate [10]. Prin urmare, terapia VR s-a dovedit a fi un tratament eficace pentru majoritatea pacienților cu halucinații auditive persecutorii care nu au răspuns la medicația antipsihotică și care sunt dispuși să participe la terapie. Pentru un număr mic de pacienți, are efectul de a le aboli complet "vocile", chiar și după mulți ani de a fi fost dominați de ele. Este o terapie scurtă, nu mai mult de 7 sesiuni de până la 30 de minute, și, prin urmare, economisește timpul terapeuților [19].

Concluzii

VR reprezintă un instrument promițător pentru intervențiile psihosociale în psihoză datorită capacității sale crescute de validitate ecologică și potențialului său de a fi mai antrenant decât intervențiile tradiționale [10]. Intervențiile bazate pe realitate virtuală (VR) reprezintă o opțiune terapeutică promițătoare pentru tratamentul halucinațiilor auditive, oferind un mediu controlat și sigur pentru expunerea la stimuli auditivi. Studiile menționate, deși încă la scară redusă, sugerează că terapia cu VR poate reduce severitatea halucinațiilor, anxietatea și impactul acestora asupra funcționării sociale a pacienților, uneori cu rezultate superioare terapiei cognitiv-comportamentale tradiționale. Deși încă mai sunt necesare cercetări suplimentare pentru a confirma aceste constatări și a stabili protocoale de tratament standardizate, realitatea virtuală are potențialul de a transforma modul în care abordăm halucinațiile auditive, oferind pacienților o modalitate mai eficientă de a-și gestiona simptomele și de a-și îmbunătăți calitatea vieții.

Bibliografie

1. J.D. Blom “Auditory hallucinations” Handbook of Clinical Neurology, Elsevier B.V (2015), 10.1016/B978-0-444-62630-1.00024-X 1st ed., Vol. 129
2. Waters F, Fernyhough C. Hallucinations: A systematic review of points of similarity and difference across diagnostic classes. Schizophr Bull 2017;43:32-43.
3. Beavan V, Read J, Cartwright C. The prevalence of voice-hearers in the general population: A literature review. J Ment Health 2011;20:281-92.
4. Sommer IE, Daalman K, Rietkerk T, Diederen KM, Bakker S, Wijkstra J, et al. Healthy individuals with auditory verbal hallucinations; who are they? Psychiatric assessments of a selected sample of 103 subjects. Schizophr Bull 2010;36:633-41.
5. Vernal, Ditte Lammers et al. “Status and Clinical Experiences from the Challenge Trial – A Randomized Controlled Trial Investigating Virtual Reality-based Therapy for Auditory Hallucinations” Published in: World Social Psychiatry (2023)
6. Dellazizzo L, Giguère S, Léveillé N, Potvin S, Dumais A. “A systematic review of relational-based therapies for the treatment of auditory hallucinations in patients with psychotic disorders.” Psychol Med 2022;52:2001-8.

7. C.N.W. Geraets, E.C.D. van der Stouwe, R. Pot-Kolder, W. Veling “Advances in immersive virtual reality interventions for mental disorders: a new reality?” Curr. Opin. Psychol., 41 (2021), pp. 40-45, 10.1016/j.copsyc.2021.02.004
8. D. Freeman et al. "Virtual reality in the treatment of persecutory delusions: randomised controlled experimental study testing how to reduce delusional conviction" Br. J. Psychiatry, 209 (1) (2016), pp. 62-67
9. Elham Monaghesh, Taha Samad-Soltani, Sara Farhang, "Virtual reality-based interventions for patients with paranoia: A systematic review", Psychiatry Research, Volume 307, 2022
10. Schroeder AH, Bogie BJM, Rahman TT, Thérond A, Matheson H, Guimond S. “Feasibility and Efficacy of Virtual Reality Interventions to Improve Psychosocial Functioning in Psychosis: Systematic Review.” JMIR Ment Health. 2022 Feb 18;9(2):e28502. doi: 10.2196/28502. PMID: 35179501; PMCID: PMC8900915.
11. Leff J, Williams G, Huckvale MA, Arbuthnot M, Leff AP. Computer-assisted therapy for medication-resistant auditory hallucinations: Proof-of-concept study. Br J Psychiatry 2013;202:428-33.
12. Craig TK, Rus-Calafell M, Ward T, Leff JP, Huckvale M, Howarth E, et al. AVATAR therapy for auditory verbal hallucinations in people with psychosis: A single-blind, randomised controlled trial. Lancet Psychiatry 2018;5:31-40.
13. Dellazizzo L, Potvin S, Phraxayavong K, Dumais A. Exploring the benefits of virtual reality-assisted therapy following cognitive-behavioral therapy for auditory hallucinations in patients with treatment-resistant schizophrenia: A proof of concept. J Clin Med 2020;9:3169.
14. Smith LC, Mariegaard L, Vernal DL, Christensen AG, Albert N, Thomas N, Hjorthøj C, Glenthøj LB, Nordentoft M. The CHALLENGE trial: the effects of a virtual reality-assisted exposure therapy for persistent auditory hallucinations versus supportive counselling in people with psychosis: study protocol for a randomised clinical trial. Trials. 2022 Sep 13;23(1):773. doi: 10.1186/s13063-022-06683-1. PMID: 36100943; PMCID: PMC9468536.
15. Rus-Calafell M, Garety P, Sason E, Craig TJK, Valmaggia LR. Virtual reality in the assessment and treatment of psychosis: a systematic review of its utility, acceptability and effectiveness. Psychol Med. 2018;48(3):362–391. doi: 10.1017/S0033291717001945.
16. Freeman și colab., Can Virtual Reality be Used to Investigate Persecutory Ideation?. The Journal of Nervous and Mental Disease 191(8):p 509-514, August 2003. | DOI: 10.1097/01.nmd.0000082212.83842.fe
17. S. Pandita, A.S. Won, Clinical Applications of Virtual Reality in Patient-Centered Care, Technology and Health: Elsevier (2020), pp. 129-148, 10.1016/B978-0-12-816958-2.00007-1
18. Garrett M., Turkington D. CBT for psychosis in a psychoanalytic frame. Psychosis. 2011;3:2–13.
19. Leff J, Williams G, Huckvale M, Arbuthnot M, Leff AP. Avatar therapy for persecutory auditory hallucinations: What is it and how does it work? Psychosis. 2014 Jun;6(2):166-176. doi: 10.1080/17522439.2013.773457. Epub 2013 Mar 4. PMID: 24999369; PMCID: PMC4066885.
20. du Sert OP, Potvin S, Lipp O, et al. Virtual reality therapy for refractory auditory verbal hallucinations in schizophrenia: a pilot clinical trial. Schizophr Res. 2018;197:176–181. doi: 10.1016/j.schres.2018.02.031.
21. Dellazizzo L, Potvin S, Phraxayavong K, Dumais A. One-year randomized trial comparing virtual reality-assisted therapy to cognitive–behavioral therapy for patients with treatment-resistant schizophrenia. npj Schizophr. 2021;7(1). 10.1038/s41537-021-00139-2.
22. L. Dellazizzo, S. Potvin, K. Phraxayavong, A. Dumais, “One-year randomized trial comparing virtual reality-assisted therapy to cognitive–behavioral therapy for patients with treatment-resistant schizophrenia”, NPJ. Schizophr., 7 (1) (2021), 10.1038/s41537-021-00139-2
23. L. Dellazizzo, S. Potvin, K. Phraxayavong, P. Lalonde, A. Dumais, “Avatar therapy for persistent auditory verbal hallucinations in an ultra-resistant schizophrenia patient: a case report”, Front.Psychiatry, 9 (APR) (2018), 10.3389/fpsyt.2018.00131

CAPTIVI ÎN LUMEA DIGITALĂ: ZOMBAREA UNEI GENERAȚII DECONECTATE DE REALITATE
CAPTIVES IN THE DIGITAL WORLD: THE MOCK OF A GENERATION DISCONNECTED FROM REALITY

Lucia BÎTCA,
Doctor în psihologie socială, grad didactic superior, Mun. Chișinău, Republica Moldova,
https://orcid.org/0000-0002-2801-4039

Rezumat

Acest articol analizează impactul utilizării excesive a tehnologiei asupra conexiunilor sociale ale indivizilor, cu accent pe fenomenul „zombării digitale". Studiul explorează modul în care dependența de dispozitivele electronice contribuie la izolarea socială, diminuarea empatiei și scăderea interacțiunilor autentice. Metodologia utilizată include un sondaj aplicat pe un eșantion reprezentativ de adolescenți și tineri adulți. Rezultatele demonstrează o corelație semnificativă între timpul petrecut pe ecrane și nivelul redus de interacțiune socială reală.

Cuvinte-cheie: tehnologie, izolare socială, zombare digitală, interacțiune socială, dependența de ecran.

Abstract

This article examines the impact of excessive technology use on social connections, focusing on the phenomenon of „digital zombification". The study explores how dependence on electronic devices contributes to social isolation, reduced empathy, and diminished authentic interactions. The methodology includes a survey conducted on a representative sample of adolescents and young adults. The results show a significant correlation between screen time and reduced real-world social interaction.

Keywords: technology, social isolation, digital zombification, social interaction, screen addiction.

Societatea modernă este profund influențată de avansul tehnologic, iar utilizarea excesivă a dispozitivelor digitale a devenit un fenomen omniprezent. Un număr tot mai mare de studii evidențiază impactul negativ al acestei tendințe asupra interacțiunilor sociale și asupra dezvoltării psiho-emoționale a indivizilor (Turkle, 2015). Sherry Turkle afirmă că *„oamenii au ajuns să prețuiască mai mult conexiunile digitale decât conversațiile față-în-față"* (Turkle, 2015, p. 42). Această lucrare explorează conceptul de „zombare digitală", definit ca un proces prin care utilizatorii devin din ce în ce mai deconectați de realitatea socială, fiind absorbiți de ecrane.

Această deconectare socială poate duce la o scădere a empatiei și a abilității de a menține relații autentice, afectând atât viața personală, cât și dinamica profesională. De asemenea, riscurile legate de „zombarea digitală" includ un impact negativ asupra sănătății mintale, cum ar fi creșterea nivelurilor de anxietate și depresie, corelate cu o utilizare excesivă a rețelelor sociale și a altor platforme digitale (Rosen, 2018). În plus, studiile arată că utilizarea frecventă a tehnologiilor digitale poate afecta capacitatea indivizilor de a menține concentrarea și de a înțelege semnalele emoționale ale celor din jur, ceea ce subliniază importanța stabilirii unui echilibru sănătos între viața digitală și cea reală (Przybylski & Weinstein, 2017, p.16).

Metodologie

Pentru a analiza amploarea fenomenului, a fost realizat un sondaj pe un eșantion de 500 de adolescenți și tineri adulți cu vârste cuprinse între 14 și 25 de ani. Datele au fost colectate printr-un chestionar online ce a evaluat timpul petrecut zilnic pe dispozitive digitale, nivelul de interacțiune socială în mediul real și percepția subiecților asupra efectelor utilizării tehnologiei asupra vieții lor emoționale. Studiile recente subliniază că „expunerea îndelungată la ecrane este asociată cu o reducere a interacțiunii sociale autentice" (Twenge, 2017, p. 96).

Chestionarul a inclus întrebări referitoare la frecvența utilizării tehnologiei (telefon, tabletă, computer), durata sesiunilor de utilizare și activitățile desfășurate pe aceste dispozitive. De asemenea, au fost incluse întrebări legate de satisfacția subiectului în privința relațiilor sale sociale, gradul de izolarea resimțit și impactul perceput asupra stării lor emoționale. În scopul analizei, datele au fost segmentate pe grupe de vârstă, iar rezultatele au fost corelate cu nivelurile de anxietate și depresie auto-raportate. Unul dintre scopurile principale ale acestui studiu a fost de a evidenția legătura dintre timpul petrecut online și scăderea calității relațiilor interpersonale, o temă abordată frecvent în literatura de specialitate (Valkenburg & Peter, 2013, p.423).

Pentru a analiza datele, s-a utilizat un software statistic pentru a realiza corelații între variabilele de interes și pentru a evalua diferențele semnificative între grupurile de vârstă. În plus, au fost efectuate analize descriptive pentru a identifica tiparele comportamentale și percepțiile subiecților privind impactul tehnologiei asupra interacțiunilor lor sociale și emoționale.

Analiza rezultatelor

În urma analizării datelor colectate prin chestionar, am obținut următoarele rezultate, care sunt prezentate într-un tabel detaliat (Tab.1):

Tabel 1. Rezultatele sondajului privind impactul utilizării tehnologiei asupra interacțiunilor sociale și vieții emoționale

Grupa de vârstă	**Timp mediu zilnic petrecut pe dispozitive digitale (ore)**	**Procentaj de respondenți care raportează o scădere a interacțiunii sociale**	**Procentaj de respondenți care raportează o scădere a satisfacției emoționale**
14-17 ani	5.2	67%	58%
18-21 ani	6.1	73%	64%
22-25 ani	4.8	58%	47%

Rezultatele analizei comportamentale și percepțiile subiecților reflectă un impact semnificativ al utilizării excesive a tehnologiei asupra tinerilor, în special în ceea ce privește interacțiunile sociale și starea emoțională. În primul rând, tinerii din grupa de vârstă 18-21 de ani au raportat cel mai mare timp mediu zilnic petrecut pe dispozitive digitale, cu o medie de 6,1 ore pe zi. Acesta este un indicator clar al creșterii utilizării tehnologiei nu doar pentru activități recreative, ci și pentru scopuri educative sau profesionale. De asemenea, această tendință sugerează o dependență crescută de tehnologie în viața de zi cu zi, un fenomen care poate duce la un consum mai ridicat de tehnologie în această grupă de vârstă.

În ceea ce privește interacțiunile sociale, majoritatea respondenților din grupele de vârstă mai mici (14-17 ani și 18-21 ani) au raportat o scădere semnificativă a întâlnirilor față-în-față. Acest fenomen este în concordanță cu studiile din literatura de specialitate (Twenge, 2017), care sugerează că, pe măsură ce tinerii petrec mai mult timp în mediul online, interacțiunile față-în-față devin din ce în ce mai rare. Relațiile personale se limitează astfel la forme mai superficiale de comunicare, ceea ce poate afecta profund calitatea și profunzimea conexiunilor interpersonale.

Mai mult, tinerii din grupa 18-21 de ani au raportat cel mai mare procent de răspunsuri care indicau o scădere a satisfacției emoționale, cu un procent de 64%. Această constatare sugerează o corelație între utilizarea intensificată a tehnologiei și scăderea stării generale de bine, o tendință subliniată și de studiile anterioare (Przybylski & Weinstein, 2017, p. 7-9). Astfel, tinerii care petrec mult timp în fața ecranelor par să aibă dificultăți în gestionarea emoțiilor și în menținerea unui echilibru emoțional sănătos.

În concluzie, aceste rezultate sugerează că utilizarea excesivă a tehnologiei are un impact semnificativ asupra sănătății mentale și a relațiilor sociale ale tinerilor. Este esențial ca aceste descoperiri să fie luate în considerare pentru a dezvolta strategii care să sprijine un echilibru între viața digitală și cea reală, contribuind astfel la prevenirea efectelor negative pe termen lung asupra stării emoționale și sociale a acestora. Pe baza acestor rezultate privind impactul tehnologiei asupra interacțiunilor sociale și satisfacției emoționale, în Tabelul 2 sunt prezentate detalii suplimentare despre distribuția timpului petrecut de tineri pe dispozitive digitale, în funcție de categoria de vârstă.

Tabel 2. Distribuția timpului petrecut pe dispozitive digitale

Categoria de vârstă	**< 2 ore**	**2-4 ore**	**4-6 ore**	**> 6 ore**
14-18 ani	10%	25%	40%	25%
19-25 ani	8%	22%	45%	25%

Rezultatele cercetării sugerează că utilizarea excesivă a tehnologiei influențează semnificativ calitatea interacțiunilor sociale, reducând timpul petrecut în mod direct cu prietenii și familia, și conducând la o percepție mai superficială a relațiilor, descrise în Tabelul 3.

Tabel 3. Impactul utilizării excesive a tehnologiei asupra interacțiunilor sociale și percepțiile tinerilor

Aspect	Procentaj	Descriere	Corelație
Reducerea calității interacțiunilor sociale	72%	Utilizarea intensivă a tehnologiei reduce timpul petrecut cu prietenii sau familia, ceea ce afectează relațiile personale.	Corelație negativă între numărul de ore petrecute pe dispozitive și interacțiunile față-în-față ($\rho = -0.67$, $p < 0.01$).
Scăderea frecvenței întâlnirilor față-în-față	58%	Tinerii raportează o scădere a întâlnirilor directe, preferând să comunice online, ceea ce subliniază izolarea socială crescută.	Corelație negativă semnificativă între utilizarea tehnologiei și interacțiunile față-în-față.
Izolarea socială	58%	Utilizarea excesivă a tehnologiei este asociată cu un sentiment crescut de izolare socială, în special când nu se are acces la internet.	Riscurile de izolare emoțională din cauza dependenței de tehnologie sunt un factor important.
Suprafețarea relațiilor	50%	Mulți respondenți au declarat că interacțiunile lor față-în-față sunt mai puțin semnificative, iar relațiile sunt percepute ca mai superficiale.	Interacțiunile online nu reușesc să compenseze pentru conexiunile profunde din viața reală.

De asemenea, un număr semnificativ de respondenți au menționat că simt o scădere a capacității lor de a menține conversații îndelungate și autentice în viața reală, ceea ce poate duce la o alienare socială. Aceste efecte sunt susținute de studiile anterioare, cum ar fi cele ale lui Nicholas Carr, care atrag atenția asupra impactului tehnologiei asupra capacității cognitive și sociale (Carr, 2010).

Rezultatele analizei descriptive au fost esențiale pentru a identifica tiparele comportamentale și percepțiile subiecților în ceea ce privește impactul tehnologiei asupra interacțiunilor sociale și stării lor emoționale, descrise în Tabelul 4. Analiza a fost realizată pe baza răspunsurilor la întrebările din chestionar și a dat informații valoroase despre comportamentele și percepțiile celor intervievați.

Tabel 4: Tipare comportamentale și percepțiile subiecților privind impactul tehnologiei asupra interacțiunilor sociale și emoționale

Tipar comportamental / Percepție	Procentaj de respondenți	Grupa de vârstă predominantă	Observații suplimentare
Preferința pentru interacțiuni digitale	62%	14-17 ani	Preferința pentru mesaje text și comunicare online decât față-în-față
Izolarea socială în absența tehnologiei	70%	18-21 ani	Anxietate și sentiment de singurătate în lipsa accesului la tehnologie
Timp de calitate scăzut în interacțiunile față-în-față	55%	22-25 ani	Interacțiunile față-în-față sunt percepute ca fiind mai scurte și mai superficiale
Impact negativ asupra sănătății emoționale	60%	14-25 ani	Creșterea anxietății, depresiei și a sentimentului de comparație online
Scăderea capacității de a empatiza	50%	14-17 ani	Dificultăți în a înțelege emoțiile celor din jur în conversațiile față-în-față

Tipar comportamental / Percepție	Procentaj de respondenți	Grupa de vârstă predominantă	Observații suplimentare
Relații sociale afectate de tehnologie	65%	18-21 ani	Relațiile sunt percepute ca fiind mai superficiale și mai puțin autentice decât cele față-în-față

În analiza tiparelor comportamentale și percepțiilor emoționale ale tinerilor privind impactul tehnologiei asupra interacțiunilor lor sociale, se remarcă o tendință de dependență tot mai mare de mediul digital, în detrimentul întâlnirilor față-în-față, ceea ce poate avea efecte semnificative asupra abilităților sociale și empatiei. Tinerii din diferite grupe de vârstă au raportat comportamente distincte, iar percepțiile lor reflectă o schimbare profundă în modul în care interacționează și își gestionează relațiile. Un prim tipar comportamental identificat este preferința pentru interacțiuni digitale, observată în special la adolescenții între 14 și 17 ani. Aproape 62% dintre respondenți au afirmat că preferă să comunice prin mesaje text sau pe platformele de socializare, considerând că aceste forme de comunicare sunt mai ușor de gestionat și mai puțin stresante decât întâlnirile față-în-față. Această tendință sugerează o dependență crescută de comunicarea digitală, care poate oferi un confort emoțional temporar, dar care limitează dezvoltarea unor abilități sociale autentice.

Un alt tipar observat este izolația socială în mediul real, raportată de aproape 70% dintre tinerii din grupa de vârstă 18-21 ani. Aceștia au declarat că, în absența tehnologiei, simt un nivel crescut de anxietate și singurătate, ceea ce subliniază dependența lor de tehnologie. Această izolare poate reflecta o dificultate în a stabili relații și a interacționa într-un mod semnificativ în afacerea online, ceea ce are consecințe asupra sănătății emoționale. În ceea ce privește interacțiunile față-în-față, 55% dintre respondenții din grupa 22-25 ani au menționat că întâlnirile lor reale au devenit din ce în ce mai scurte și mai puțin semnificative. Aceste relații sunt descrise ca fiind mai superficiale, iar conexiunea emoțională reală este tot mai greu de menținut. Aceasta sugerează că, deși tinerii pot menține o comunicare frecventă prin tehnologie, calitatea și profunzimea relațiilor lor reale sunt afectate.

În privința percepțiilor emoționale, 60% dintre respondenți au indicat că utilizarea excesivă a tehnologiei le afectează starea de spirit, în special prin creșterea nivelului de anxietate. Tinerii care petrec mai mult de 6 ore pe zi pe rețelele sociale au raportat cele mai mari niveluri de stres și depresie, descriind un sentiment constant de comparație cu alții și presiunea de a crea o imagine „ideală” online. Aceasta subliniază impactul negativ al tehnologiei asupra sănătății mintale și bunăstării emoționale a tinerilor.

De asemenea, 50% dintre participanți au afirmat că simt o scădere a capacității lor de a empatiza, în special în interacțiunile față-în-față. Tinerii din grupa 14-17 ani au indicat că le este mai greu să exprime empatie în întâlnirile reale, preferând mediul online, unde interacțiunile sunt mai puțin imediate și mai controlabile. Aceasta poate reduce dezvoltarea unor abilități emoționale esențiale pentru relațiile interpersonale autentice.

În final, aproape 65% dintre respondenți au declarat că tehnologia le-a afectat negativ calitatea relațiilor lor, subliniind diferența semnificativă dintre relațiile online și cele din viața reală. Deși tinerii pot comunica frecvent online, ei simt că aceste relații nu sunt la fel de profund conectate precum cele față-în-față, ceea ce poate afecta sentimentul de apartenență și sprijin social. Aceste tipare comportamentale și percepții sugerează că, deși tehnologia oferă oportunități de conectare rapidă și eficientă, aceasta are un impact semnificativ asupra interacțiunilor sociale și stării emoționale a tinerilor, subliniind nevoia de a regândi modul în care echilibrăm viața digitală cu cea reală.

În urma analizei descriptive a comportamentului tinerilor în relație cu utilizarea tehnologiei, s-au conturat câteva concluzii semnificative care reflectă efectele acesteia asupra interacțiunilor sociale și emoțiilor lor. Primul aspect remarcat este fenomenul de „izolare digitală”. Deși tehnologia este folosită frecvent de tineri, aceasta nu pare să adâncească conexiunile reale, ci, dimpotrivă, să le slăbească. Mulți tineri petrec un timp considerabil în mediul digital, dar nu reușesc să dezvolte relații mai profunde și autentice, ceea ce duce la o formă de izolare socială, chiar și în contextul unei comunicări continue prin intermediul platformelor online. Această „izolare digitală” sugerează o discrepanță între interacțiunile virtuale și cele față-în-față, mai puțin eficiente în a construi relații interpersonale de lungă durată.

Un alt punct important este dependența tehnologică, care pare să fie direct legată de stările de anxietate și depresie observate în rândul tinerilor. Utilizarea intensă a dispozitivelor digitale pare să aibă o corelație semnificativă cu creșterea nivelurilor de stres și depresie. Aceasta sugerează că tehnologia nu doar că influențează comportamentele sociale, dar poate afecta și sănătatea mintală a tinerilor, ducându-i într-o stare de dependență care le reduce capacitatea de a face față realității și de a înfrunta provocările emoționale într-un mod sănătos.

În final, percepțiile tinerilor subliniază nevoia de a găsi un echilibru între viața digitală și cea reală. Deși tehnologia este un instrument valoros în comunicare și în activitățile cotidiene, utilizarea sa excesivă poate conduce la pierderea unor aspecte fundamentale ale interacțiunilor umane. În acest context, este esențial ca tinerii să învețe cum să gestioneze timpul petrecut online și să acorde mai multă atenție interacțiunilor față-în-față, care sunt esențiale pentru dezvoltarea unor relații autentice și sănătoase. Aceste concluzii sugerează că, pentru a preveni efectele negative ale tehnologiei asupra relațiilor sociale și stării emoționale a tinerilor, este esențial să se promoveze un echilibru între viața digitală și cea reală. Mai mult, este important să se sprijine dezvoltarea abilităților sociale care să permită tinerilor să interacționeze într-un mod empatic și autentic, protejându-le sănătatea mentală și promovând un stil de viață sănătos.

Concluzii

Concluziile obținute în urma analizei datelor susțin ipoteza inițială, conform căreia utilizarea excesivă a tehnologiei are un impact semnificativ asupra interacțiunilor sociale autentice. Rezultatele subliniază faptul că, pe măsură ce tinerii petrec un timp tot mai mare în mediul digital, relațiile lor față-în-față devin tot mai superficiale, iar abilitățile lor sociale și empatia sunt afectate. Deși tehnologia poate facilita comunicarea, aceasta nu reușește să înlocuiască conexiunile interpersonale directe și reale, care sunt esențiale pentru dezvoltarea unui comportament social sănătos și echilibrat.

Unul dintre cele mai importante efecte ale utilizării excesive a tehnologiei este fenomenul de „zombare digitală", în care tinerii devin tot mai deconectați de realitatea socială, fiind absorbiți de ecrane. Acest comportament nu doar că subminează relațiile interpersonale, dar poate duce și la probleme de sănătate mintală, cum ar fi anxietatea și depresia. Dependența de tehnologie devine din ce în ce mai evidentă în rândul tinerilor, iar lipsa de interacțiuni față-în-față contribuie la o izolare socială crescută, ceea ce poate amplifica sentimentele de singurătate și alienare.

Pentru a preveni aceste efecte negative, este necesar ca societatea să intervină prin politici educaționale și publice care să promoveze un echilibru între utilizarea tehnologiei și interacțiunile reale. De asemenea, ar trebui să se încurajeze dezvoltarea unor abilități sociale mai solide, care să ajute tinerii să interacționeze în mod empatic și autentic în afacerea online și în viața reală. În acest context, este esențială o mai bună conștientizare a efectelor tehnologiei asupra relațiilor umane. Așa cum afirmă Sherry Turkle, *„O mai bună conștientizare a efectelor tehnologiei asupra relațiilor umane este esențială pentru viitorul interacțiunilor sociale"* (Turkle, 2015, p. 157). Această conștientizare ar trebui să fie sprijinită de educație și politici publice care să încurajeze tinerii să găsească un echilibru între viața digitală și cea reală, protejându-le astfel sănătatea mentală și promovând relații interpersonale mai autentice și mai satisfăcătoare.

În concluzie, abordarea fenomenului „zombării digitale" necesită o schimbare de paradigmă în educație, în care tehnologia să fie folosită ca un instrument de sprijin pentru dezvoltarea socială, nu ca un înlocuitor al interacțiunilor reale. Acest echilibru este crucial pentru sănătatea emoțională și socială a tinerelor generații, iar instituțiile educaționale, părinții și politicile publice trebuie să colaboreze pentru a educa tinerii în mod responsabil, promovând un comportament echilibrat și conștient față de utilizarea tehnologiilor. În acest fel, putem preveni efectele negative ale tehnologiei și putem încuraja o dezvoltare armonioasă a tinerelor generații. Este esențial să începem acest demers acum, pentru a asigura un viitor sănătos și echilibrat în fața revoluției digitale.

Bibliografie

1. Carr, N. *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains*. W. W. Norton & Company, 2010. ISBN 978-0393356202.
2. Przybylski, A. K., & Weinstein, N. Can you connect with me now? How the presence of mobile communication technology influences face-to-face conversation quality. *Journal of Social and Personal Relationships*, 34(4), 2017. pp. 1-20. DOI: 10.1177/0265407517707786.

3. Rosen, L. D. *The Distracted Mind: Ancient Brains in a High-Tech World*. MIT Press, 2018. ISBN 978-0262039100.
4. Turkle, S. *Reclaiming Conversation: The Power of Talk in a Digital Age*. Penguin Press, 2015. ISBN 978-0143109796.
5. Twenge, J. M. *iGen: Why Today's Super-Connected Kids Are Growing up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy—and Completely Unprepared for Adulthood*. Atria Books, 2017. ISBN 978-1501151989.
6. Valkenburg, P. M., & Peter, J. The effects of online communication on adolescents' well-being and social self-esteem. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 18(4), 2013. pp. 416-430. DOI: 10.1111/jcc4.12052.

PROMOVAREA VOLUNTARIATULUI ÎN SPRIJINUL INCLUZIUNII COPIILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE

Viorica CERNEAVSCHI,
dr., lector univ., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

Rezumat

Voluntariatul este un fenomen larg răspândit în societatea contemporană, având un rol esențial în dezvoltarea societății civile prin promovarea solidarității și a implicării active în comunitate. Acesta contribuie la dezvoltarea durabilă a comunităților, având un impact pozitiv asupra indivizilor și societății în ansamblu, facilitând incluziunea socială, reducerea inegalităților și sprijinirea grupurilor vulnerabile. Implicarea în activități de voluntariat permite persoanelor să își valorifice competențele și oferă oportunități de a dobândi experiență într-un domeniu de interes.

Cercetarea prezentată în acest articol analizează motivațiile, barierele și modalitățile de promovare eficientă a voluntariatului în sprijinul copiilor cu cerințe educaționale speciale. Rezultatele vor contribui la dezvoltarea inițiativelor ce încurajează voluntariatul în acest domeniu.

Cuvinte cheie: voluntariat, voluntar, organizație, comunitate, copii cu cerințe educaționale speciale.

În prezent, activitatea de voluntariat este larg răspândită în societatea contemporană. Principala cauză a interesului sporit pentru acest fenomen rezidă în conștientizarea faptului că voluntariatul joacă un rol semnificativ în dezvoltarea societății civile, influențează formarea tinerilor ca viitori lideri și, într-o mare măsură, determină evoluția viitoare a societății. Activitatea de voluntariat contribuie la schimbarea perspectivei asupra realității sociale și generează beneficii atât pentru stat, cât și pentru voluntari înșiși (Андросова А.А., Макарова Е.В., 2014).

Voluntariatul joacă un rol esențial în procesul de dezvoltare durabilă a comunității, având impact pozitiv atât asupra individului, comunității, cât și asupra societății în ansamblu. Prin implicarea în astfel de activități, voluntarii contribuie la soluționarea diverselor provocări sociale, economice și de mediu, răspunzând astfel nevoilor comunitare într-un mod eficient. Totodată, voluntariatul reprezintă și un factor economic, aducând o contribuție semnificativă la progresul economiei naționale (Pletosu V., 2018, p.144).

Prin activitatea de voluntariat, persoanele implicate au oportunitatea de a-și valorifica cunoștințele, abilitățile și competențele, simțindu-se astfel utile și apreciate în cadrul societății. Voluntarii își dezvoltă trăsături precum compasiunea, empatia, responsabilitatea și patriotismul, respectând principii morale solide și evoluând pe plan spiritual.

Voluntariatul nu este doar o activitate desfășurată în mod liber consimțit, ci și una lipsită de interese materiale. Motivația voluntarilor nu este determinată de recompense financiare, ci de beneficii nemateriale, precum satisfacția personală și impactul pozitiv asupra comunității. Din acest motiv, voluntarii sunt adesea considerați adevărați altruiști și filantropi (Чевик О.Н., 2015).

Conform art. 2 al Legii voluntariatului nr. 121 din 18 iunie 2010 „*voluntariatul* este participarea benevolă la oferirea de servicii, cunoştinţe şi abilităţi sau la prestarea unor activităţi în domenii de utilitate publică, din proprie inițiativă, a persoanei denumită voluntar. Voluntariatul poate fi desfăşurat în baza contractului de voluntariat sau în afara acestuia” .

În termeni legali, un voluntar este „orice cetățean al Republicii Moldova, cetățean străin sau apatrid care, în sprijinul solidarității civice, se implică în activități de voluntariat organizate de persoane juridice de drept public sau de drept privat fără scop lucrativ” [2]. Dincolo de abordarea juridică, voluntarul este un individ care își investește talentul, competențele și timpul liber pentru a sprijini dezvoltarea comunității din care face parte, fiind ghidat de factori interni, precum pasiunea sau dorința de a participa activ la soluționarea problemelor din comunitate. Persoana angajată în activități de voluntariat nu este motivată de beneficii materiale sau financiare, ci acționează din convingere, optimism și idealism, având certitudinea

că implicarea sa poate contribui la progresul comunității. De asemenea, voluntariatul oferă oportunități de dezvoltare atât pe plan personal, cât și profesional. În funcție de proiectele în care este implicat, voluntarul își poate dezvolta competențe specifice, precum managementul de proiect, coordonarea echipelor și gestionarea eficientă a sarcinilor. Pe plan personal, voluntariatul favorizează sentimentul de apartenență, facilitează crearea de noi relații sociale și contribuie la creșterea stimei de sine, a optimismului și a bunăstării generale (Damoc M., 2019, p. 6).

Se consideră adesea că dificultățile cu care se confruntă comunitatea depășesc capacitatea autorităților publice de a le gestiona, aspecte precum îmbătrânirea populației, migrația și lipsa sprijinului pentru grupurile vulnerabile, fiind printre cele mai stringente. O soluție viabilă în acest context este implicarea activă a cetățenilor în activități de voluntariat, care contribuie semnificativ la progresul comunității. Impactul acestor inițiative depinde de existența unei echipe bine structurate, alcătuite din persoane dedicate, care identifică problemele, analizează posibile soluții și implementează proiecte cu efecte benefice asupra dezvoltării locale. Pentru ca această activitate să fie eficientă, este esențială o coordonare adecvată, asigurată de un lider capabil să motiveze echipa, să distribuie sarcini clar definite și să creeze un mediu propice colaborării și implicării active (Pletosu V., 2018, p.144).

Din punct de vedere sociologic, instituţiile sunt considerate „structurile relativ stabile de statusuri şi roluri, având menirea de a conduce la satisfacerea anumitor nevoi ale oamenilor în societate sau la îndeplinirea anumitor funcţii sociale” (Vlăsceanu M., 1996, p.383). Un număr semnificativ de organizații și instituții care activează în domeniul asistenței sociale dedicate familiilor și persoanelor cu nevoi speciale recurg la implicarea voluntarilor în desfășurarea activităților. Această practică este determinată de dificultățile financiare frecvente din acest sector, care se reflectă adesea în deficitul de personal, deaceea integrarea voluntarilor în activitățile de asistență socială reprezintă o soluție viabilă.

Implicarea voluntarilor în activitățile unei organizații sau instituții contribuie semnificativ la creșterea calității și diversității serviciilor oferite beneficiarilor. De exemplu, în cazul copiilor cu cerințe educaționale speciale, voluntarii, nefiind supuși unor norme stricte de performanță, pot dedica mai mult timp și atenție fiecărui beneficiar, facilitând astfel un proces de sprijin individualizat. În plus, prin susținerea activităților desfășurate de angajați, voluntarii permit acestora să își redirecționeze resursele și eforturile către un număr mai mare de beneficiari, contribuind astfel și la extinderea impactului organizației în comunitate.

Implementarea unui program de voluntariat funcțional presupune existența, în cadrul organizației, a unei persoane responsabile cu coordonarea voluntarilor și desfășurarea continuă a activităților de atragere, selecție și formare. Acest demers instituționalizat urmărește, în principal, următoarele obiective: Extinderea și diversificarea serviciilor furnizate de organizație; Creșterea numărului de persoane care beneficiază de serviciile organizației; Consolidarea relațiilor dintre organizație și comunitățile locale; Facilitarea implicării active a membrilor comunității în activitățile organizației; Dezvoltarea responsabilității civice a voluntarilor, prin oferirea de competențe, cunoștințe și experiențe relevante; Promovarea și susținerea interesului pentru voluntariat.

Prin urmare, un program de voluntariat eficient nu doar că optimizează capacitatea organizației de a răspunde nevoilor comunității, ci contribuie și la formarea unei culturi a implicării sociale responsabile (Teodor M., Anastasoaie T., 2001, p. 13-14). Voluntarii beneficiază de drepturi și își asumă responsabilități specifice în contextul activităților de voluntariat desfășurate. Relația dintre voluntari și organizații se bazează pe un principiu de reciprocitate, prin care voluntarii investesc resurse precum energie, timp și implicare, în timp ce organizațiile le oferă acces la informații, dezvoltarea unor competențe practice și acumularea de experiență relevantă (Zamfir E., Preda M., 2000, p. 35-40).

Activitatea voluntarilor joacă un rol esențial în diversificarea serviciilor sociale, facilitând soluționarea problemelor abordate de organizațiile de asistență și intervenție. Prin implicarea lor, voluntarii contribuie la optimizarea și extinderea activităților organizaționale, permițând astfel accesul unui număr mai mare de beneficiari la servicii comunitare. Totodată, reprezentând o sursă complementară de resurse umane în domeniile unde acestea sunt insuficiente.

Prin implicarea în activitățile organizaționale, voluntarii generează multiple beneficii, precum: Susținerea serviciilor prestate de organizație; Aportul de competențe profesionale și perspective diverse, complementare celor ale personalului angajat; Consolidarea imaginii și legitimității organizației, prin implicarea activă și promovarea valorilor acesteia; Capacitatea de inovare și asumare a riscurilor, dată de

independența față de promovarea organizațională; Stimularea unui climat pozitiv și entuziast în cadrul activităților desfășurate; Facilitarea conectării organizației cu comunitatea, printr-un contact direct cu nevoile acesteia și prin diseminarea informațiilor despre servicii; Asigurarea continuității activităților, în special în contexte de fluctuație a personalului sau de intensificare temporară a volumului de muncă.

Succesul implicării voluntarilor este condiționat de claritatea obiectivelor și de un angajament constant al întregii organizații, de la consiliul de conducere și echipa managerială până la ceilalți angajați. Acesta presupune o atenție riguroasă acordată nevoilor individuale ale voluntarilor, precum și crearea unui mediu favorabil dezvoltării lor personale și operaționale, facilitând astfel progresul și eficiența implicării acestora (ibidem, p. 52-57).

Domeniul de activitate al voluntarilor este vast și se află într-o continuă extindere. Persoanele active și implicate social oferă sprijin nu doar categoriilor vulnerabile, precum vârstnicii, copiii cu cerințe educaționale speciale, familiile social-vulnerabile sau refugiații, ci și desfășoară acțiuni de strângere de fonduri destinate tratamentului și reabilitării pacienților. Voluntarii colaborează cu mass-media în derularea campaniilor de prevenire și combatere a unor probleme sociale majore, precum consumul de alcool și droguri, infecția cu HIV/SIDA sau delincvența juvenilă, contribuind astfel la consolidarea coeziunii sociale și la îmbunătățirea calității vieții în comunitate (Мовсисян М.М., 2016, p. 137).

Astăzi voluntariatul este o parte importantă a lumii contemporane, mai cu seamă în domeniul persoanelor cu nevoi speciale, care necesită o atenţie şi o abordare deosebită. Pentru schimbarea percepţiilor sociale şi a atitudinilor (adesea negative) referitoare la copiii cu CES este esențial ca opiniile acestora să fie ascultate și apreciate, în acest context rolul voluntarilor este foarte important și responsabil. Astfel, implicarea activă în comunitate poate avea un effect protector, aspect deosebit de relevant pentru copiii cu CES. Aceste persoane pot beneficia de conexiuni mai strânse cu comunitatea sa și de oportunități care contribuie la îmbunătățirea calității vieții lor.

Pe lângă avantajele la nivel organizațional și societal, implicarea în comunitate, inclusiv activitățile de voluntariat, s-a dovedit a avea numeroase efecte pozitive asupra indivizilor. Conform literaturii de specialitate, beneficiile personale ale voluntariatului includ creșterea stimei de sine, amplificarea sentimentului de utilitate, apartenență și realizare personală. De asemenea, voluntariatul contribuie la reducerea sentimentului de alienare, protejează împotriva scăderii bunăstării psihologice și este asociat cu un nivel mai ridicat de satisfacție față de viață, precum și cu îmbunătățirea stării de sănătate.

Suportul social extins și integrarea în comunitate reprezintă doi dintre cei mai importanți determinanți ai sănătății și bunăstării. Cu toate acestea, programele și măsurile de sprijin destinate copiilor cu cerințe educaționale speciale pentru a facilita implicarea acestora în viața comunității sunt insuficiente (Choma B. L., Ochocka J.).

Voluntariatul reprezintă o resursă strategică în soluționarea problemelor comunitare, optimizarea calității vieții cetățenilor, eficientizarea utilizării resurselor și reducerea costurilor, datorită interacțiunii dintre diferiți actori sociali. Evoluția sustenabilă a acestui sector a luat amploare prin programe de formare, activități de consultanță, inițiative de cercetare și consolidarea colaborării între părțile interesate. Se poate concluziona că voluntariatul este profund influențat de identitatea, istoria, cultura și tradițiile comunității. Totodată, promovarea participării active în activități de voluntariat reprezintă un instrument de comunicare eficient, ce contribuie la formarea unei societăți responsabile și implicate, facilitând dezvoltarea unor noi competențe, cunoștințe, valori, experiențe, aptitudini și atitudini etice (Pletosu V., 2018, p. 147-148).

Ținând cont de aspectele prezentate, am realizat o cercetare cu scopul de a analiza motivațiile, barierele și modalitățile de promovare eficientă a voluntariatului în sprijinul copiilor cu cerințe educaționale speciale. Rezultatele vor contribui la dezvoltarea inițiativelor ce încurajează voluntariatul în acest domeniu. Ca metodă de cercetare, am utilizat chestionarul, un instrument structurat ce cuprinde 11 itemi, conceput pentru a evalua atât motivațiile intrinseci și extrinseci ale voluntarilor, cât și obstacolele percepute în procesul de implicare. Eșantionul a cuprins 60 subiecți (studenți din două instituții de învățământ superior).

Conform datelor obținute, majoritatea respondenților (56,7%) se încadrează în categoria de vârstă 17-22 de ani, 35% este reprezentat de persoanele din categoria de vârstă 31-45 de ani, în timp ce categoriile 23-25 de ani și 26-30 de ani au o reprezentare mult mai redusă.

În ceea ce privește distribuția pe sexe, 93,3% dintre respondenți sunt de sex feminin, iar doar 6,7% sunt de sex masculin. Aceste rezultate sugerează o prezență covârșitoare a femeilor în eșantionul cercetat. Implicarea respondenților în activități de voluntariat este ilustrată în figura 1.

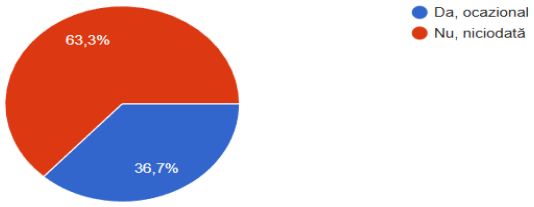


Figura 1. Participarea la activități de voluntariat pentru copiii cu CES

Conform rezultatelor obținute, 36,7% dintre respondenți indică că au fost implicați ocazional în activități de voluntariat**,** în timp ce 63,3% afirmă că nu au participat niciodată la astfel de activități**.** Analizând aceste date, se poate observa că o mare parte dintre respondenți nu au avut experiențe de voluntariat, ceea ce poate indica fie o lipsă de oportunități, fie o nevoie mai mare de promovare a beneficiilor acestor activități. Pe de altă parte, procentul celor care au participat ocazional sugerează o deschidere către implicare, dar nu un angajament constant.

Motivele pentru neimplicarea în activități de voluntariat sunt incluse în figura 2.



Figura 2. Motivele neparticipării la voluntariat pentru copiii cu CES

Analizând datele din figura 2, se observă următoarea distribuție a principalelor bariere: 48,3% - indică lipsa informațiilor despre oportunitățile de voluntariat drept motivul pentru care nu au participat, 46,7% dintre respondenți menționează lipsa timpului ca principal obstacol în implicarea în activități de voluntariat, respectiv un procent mai mic de respondenți declară că nu au găsit o activitate care să îi atragă (5%). Analiza disponibilității respondenților de a se implica în activități de voluntariat indică faptul că 48,3% dintre aceștia afirmă că ar putea participa, dacă găsesc o activitate potrivită, ceea ce sugerează că oportunitățile existente nu sunt încă suficient de atractive sau bine promovate, 46,7% dintre participanți sunt dispuși să se implice în activități de voluntariat, ceea ce indică o atitudine pozitivă față de acest tip de implicare. Un procent redus de respondenți (5%) declară că nu sunt interesați de voluntariat, ceea ce relevă un nivel scăzut de reticență în rândul eșantionului analizat. Percepția respondenților asupra beneficiilor voluntariatului este ilustrată în figura 3.



Figura 3. Motivațiile pentru a deveni voluntar în sprijinul copiilor cu CES

Rezultatele obținute indică o distribuție echilibrată a percepțiilor privind avantajele voluntariatului: 35% dintre respondenți consideră că voluntariatul contribuie la incluziunea socială, subliniind rolul acestuia

în crearea unui mediu mai solidar și echitabil; 25% dintre respondenți valorizează oportunitățile de socializare și de învățare, arătând că voluntariatul este perceput și ca un mijloc de extindere a rețelei sociale; 21,7% dintre participanți apreciază dezvoltarea abilităților personale ca fiind principalul beneficiu, ceea ce indică o orientare spre învățare experiențială; 18,3% dintre participanți consideră că voluntariatul oferă beneficii educaționale și profesionale, sugerând o motivație pragmatică în alegerea acestui tip de activitate. Rezultatele sugerează că voluntariatul este perceput nu doar ca o activitate altruistă, ci și ca o oportunitate de *dezvoltare personală și profesională*. Factorii sociali și educaționali joacă un rol semnificativ în decizia de a participa la astfel de activități, iar motivația principală variază în funcție de experiențele individuale și de contextul educațional al fiecăruia.

Analiza rezultatelor obținute la itemul privind preferințele respondenților pentru diverse tipuri de activități destinate sprijinirii copiilor cu cerințe educaționale speciale evidențiază prioritățile acestora în domeniul voluntariatului. Un procent de 31,7% dintre participanți consideră că organizarea campaniilor de sensibilizare privind drepturile copiilor cu CES reprezintă cea mai importantă activitate, ceea ce indică o conștientizare crescută a necesității de informare și promovare a drepturilor acestui grup vulnerabil. Integrarea și incluziunea socială sunt considerate prioritare de 28,3% dintre respondenți, reflectând o preocupare semnificativă pentru crearea unui mediu mai accesibil și echitabil. De asemenea, 21,7% dintre participanți subliniază importanța activităților recreative și educaționale, aspect ce contribuie la îmbunătățirea calității vieții și la dezvoltarea abilităților copiilor cu CES. În plus, 18,3% dintre respondenți menționează sprijinul în activitățile zilnice drept o necesitate, evidențiind importanța unor programe specializate de asistență în viața cotidiană a acestor copii. Modalitățile eficiente de promovare a activităților de voluntariat pentru copiii cu cerințe educaționale speciale sunt prezentate în figura 4.

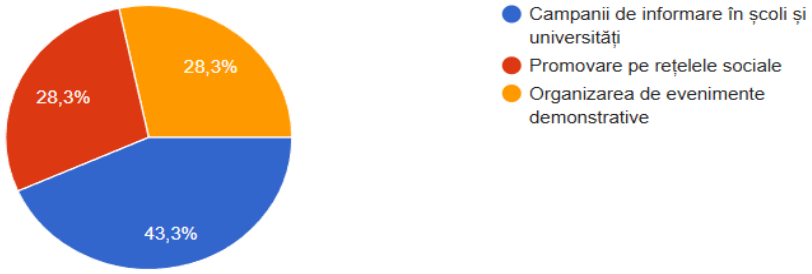


Figura 4. Modalități de promovare a voluntariatului în sprijinul copiilor cu CES

Analiza rezultatelor obținute evidențiază principalele metode prin care respondenții consideră că pot fi promovate activitățile de voluntariat pentru copiii cu CES, respectiv 43,3% dintre respondenți optează pentru campanii de informare în școli și universități, ceea ce indică faptul că mediul educațional este considerat un canal important pentru sensibilizare și implicare. 28,3% - susțin promovarea pe rețelele sociale, evidențiind impactul mediului online în diseminarea informațiilor și atragerea voluntarilor și tot 28,3% - sunt de părere că organizarea de evenimente demonstrative ar fi o metodă eficientă, ceea ce sugerează că experiențele practice și interactive pot crește gradul de conștientizare. Factorii care ar facilita implicarea în activități pentru copiii cu cerințe educaționale speciale sunt prezentați în figura 5.

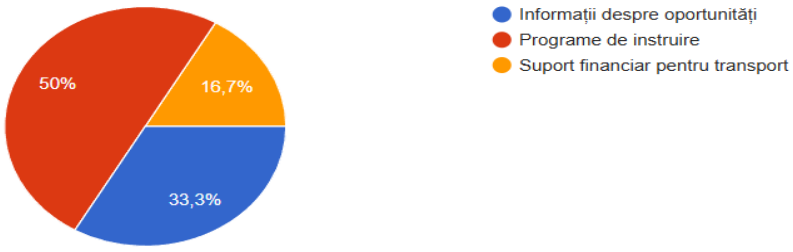


Figura 5. Resursele și sprijinul necesare pentru implicarea în voluntariat

Respondenții consideră că următoarele aspecte ar putea facilita implicarea lor în voluntariat: 50% - menționează programele de instruire ca fiind esențiale, ceea ce sugerează necesitatea unor sesiuni de formare care să le ofere competențele necesare pentru a contribui eficient; 33,3% - indică lipsa informațiilor despre oportunități ca fiind un obstacol, ceea ce subliniază importanța unei mai bune promovări a inițiativelor existente; 16,7% - consideră suportul financiar pentru transport un factor crucial, evidențiind dificultățile logistice care pot descuraja implicarea voluntarilor. În figura 6 sunt ilustrate modalitățile preferate de contact pentru implicarea în activități.

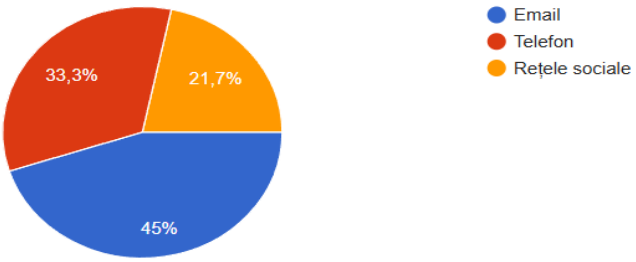


Figura 6. Modalități de contact pentru cei care doresc să devină voluntari

Analiza datelor ne indică faptul că respondenții preferă următoarele mijloace de comunicare pentru a primi informații despre activitățile de voluntariat: 45% - emailul, ceea ce indică faptul că acesta este considerat un canal eficient și formal pentru transmiterea informațiilor, 33,3% aleg telefonul, sugerând că o comunicare directă poate fi mai eficientă în clarificarea detaliilor legate de activități, iar 21,7% optează pentru rețelele sociale, ceea ce reflectă importanța promovării online a inițiativelor.

Ultimul item al chestionarului examinează modalitățile eficiente pentru facilitarea implicării voluntarilor, rezultatele fiind prezentate în figura 7.

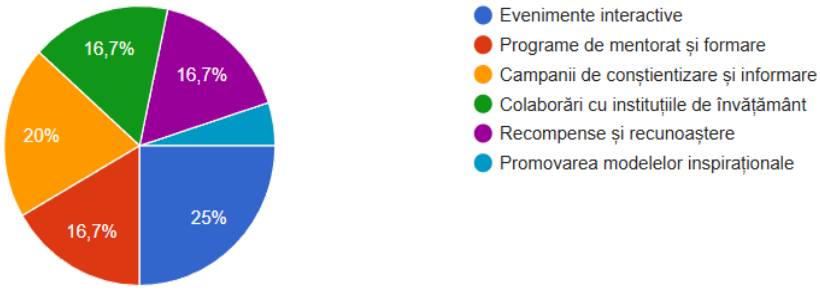


Figura 7. Modalități pentru stimularea participării voluntarilor în sprijinul copiilor cu CES

Evaluarea răspunsurilor respondenților evidențiază preferințele acestora privind modalitățile de atragere și motivare a voluntarilor. Astfel, 25% dintre respondenți consideră că *evenimentele interactive* reprezintă cea mai eficientă metodă, subliniind importanța interacțiunii directe. *20%* optează pentru *campaniile de conștientizare și informare*, ceea ce evidențiază necesitatea accesului la informații relevante. De asemenea, *16,7%* dintre respondenți aleg *programele de mentorat și formare*, indicând nevoia de sprijin și ghidare pentru noii voluntari, în timp ce un procent similar susține *colaborarea cu instituțiile de învățământ***,** sugerând că parteneriatele educaționale pot facilita implicarea tinerilor. Totodată, *16,7%* dintre participanți apreciază *recompensele și recunoașterea*, ceea ce reflectă importanța motivării prin aprecierea contribuției voluntarilor. Într-o proporție mai redusă (4,9%), respondenții manifestă interes pentru *promovarea modelelor inspiraționale*, ceea ce sugerează că exemplele de succes pot influența pozitiv decizia de implicare în activități de voluntariat. Putem menționa faptul că pentru a atrage mai mulți voluntari, organizațiile ar trebui să combine mai multe dintre aceste metode, organizând evenimente interactive, implementând campanii informative și oferind programe de mentorat pentru dezvoltarea abilităților voluntarilor.

Această cercetare evidențiază rolul crucial al promovării voluntariatului ca resursă eficientă pentru rezolvarea problemelor comunității, îmbunătățirea calității vieții cetățenilor, inclusiv al copiilor cu cerințe educaționale speciale. Colaborarea între diverși actori facilitează reducerea costurilor și sprijină dezvoltarea sustenabilă a voluntariatului prin activități de instruire, consultanță și cercetare. Totodată, promovarea implicării în activitățile de voluntariat contribuie la construirea unei societăți active și participative, prin dobândirea de noi abilități, cunoștințe, experiențe valoroase și atitudini autentice.

Bibliografie

1. Damoc, M. *Serviciul de voluntariat. Suport pentru lucrătorii de tineret*. Chișinău, 2019.
2. Legea voluntariatului Nr. 121 din 18.06.2010, In: Monitorul Oficial, nr. 179-181, 24.09.2010.
3. Pletosu, V. *Importanța voluntariatului în dezvoltarea comuntară*. In: Conferința "Teoria şi practica administrării publice", Chișinău, 17 mai 2018, pp.144-149.
4. Teodor, M., Anastasoaie, T. *Dezvoltare comunitară*. Timişoara: Waldpress, 2001.
5. Vlăsceanu, M. *Instituţii şi organizaţii*. In: Neculau A. (coord), Psihologie social. Iaşi: Polirom, 1996. ISBN 973-9248-07-1.
6. Zamfir, E., PredaA, M. *Diagnoza problemelor sociale comunitare*. Bucureşti: Expert, 2000.
7. Андросова, А.А., МАкарова Е.В. *Волонтерство как социально-культурный феномен Российского общества*. В: Вестник государственного и муниципального управления, 2014, № 2-1, с. 58-62.
8. Чевик, О.Н. *Развитие волонтерского движения в Российской Федерации и в Краснодарском крае*. В: Наука Кубани, 2015, № 1.
9. Мовсисян, М.М. *Волонтерская деятельность и ее продвижение в сети интернет*. В: Научные труды Куб ГТУ, Краснодар, № 7, 2016, с. 136-145.
10. Choma, B. L., Ochocka, J. *Supported Volunteering: A Community Approach for People With Complex Needs*. In: Journal on developmental disabilities, Vol. 12, No. 1. [https://epe.bac-lac.gc.ca/100/201/300/jrn_developmental_disabilities/html/2013/v19n02/publications/journal/issues/vol12no1/download/choma_ochoka.pdf].

MODALITĂȚI DE REMEDIERE ALE VĂZULUI PREȘCOLARILOR CU AMBLIOPIE

Nadejda CHIPERI,
dr. psihologie, lect.univ., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă"
ORCID: 0000-0001-8172-7735

Rezumat

Articolul tinde spre reliefarea implicaţiilor practice menite să îmbunătăţească, să optimizeze activitatea de corecție a văzului la preșcolarii cu ambliopie. Din punct de vedere metodologic, cercetarea este experimentală, pentru că prin înmplementarea în activitatea preșcolarilor a jocurilor corecționale, se declanşează acţiuni educaţionale noi, ale căror rezultate sunt înregistrate şi prelucrate în vederea demonstrării valorii pe care o au. Aceast conținut științific confirmă necesitatea unui ajutor psihologic, iar impactul lui va spori incluziunea eficientă a acestor copii în societate. Pentru integrarea cu succes trebuie să aplicăm forme eficiente de organizare a procesului educaţional. Remedierea vederii presupune utilizarea ei în condiţii optime şi de aceea un obiectiv important în recuperarea copiilor cu ambliopie este acela de a-l învăţa pe elsă-şi folosească posibilităţile vizuale şi de a-i dezvolta capacitatea de a percepe activ şi sistematic.

Cuvinte-cheie: jocuri corecționale, ambliopie, pleoptica, ortoptică, stereoptică, educația vizuală.

WAYS OF REMEDIATING OF VISION IN PRESCHOOL CHILDREN WITH AMBLYOPIA

Abstract

The article aims to highlight the practical implications aimed at improving and optimizing the activity of vision correction in preschoolers with amblyopia. From a methodological point of view, the research is experimental, because by introducing corrective games into the activity of preschoolers, new educational actions are triggered, the results of which are recorded and processed in order to demonstrate their value. This scientific content confirms the need for psychological help, and its impact will increase the effective inclusion of these children in society. For successful integration, we must apply effective forms of organizing the educational process. Vision correction involves using it in optimal conditions, and therefore an important objective in the recovery of children with amblyopia is to teach them to use their visual capabilities and to develop their ability to perceive actively and systematically.

Keywords: corrective games, amblyopic, pleoptics, orthotics, stereopticon, visual education.

Politica educaţională a statului se întemeiază pe principiile umanitarizării, accesibilităţii, adaptivităţii, creativităţii şi diversităţii. Învăţământul este democratic şi umanist, deschis şi flexibil, formativ-dezvoltativ şi se bazează pe valorile culturii naţionale şi universale. Cercetările în domeniul (M.I. Zemţova, T.P.Golovina, Ia.A.Kulagin, A.G.Litvak, L.I.Solnţeva, E.M. V. A. Feoktistova) au definit principale realizări ale psihopedagogiei copiilor cu vedere slabă. Activitatea de bază a preşcolarului – jocul – este în procesul lui se dezvoltă capacităţile fizice şi morale : atenţia, memoria, imaginaţia, creativitatea, disciplinarea, dibăcia [1, 4].

În grupul de copii cu deficiențe de văz demonstrează că implementarea jocului în activitatea educatorului dă efecte îmbucurătoare [2]. Însă, totuși, jocul în general, și cel didactic, trebuie adaptat nevoilor specifice ale copiilor cu vedere slabă pentru a le permite să se dezvolte în mod optim. Prin intermediul jocului, acești copii pot învăța și se pot integra mai bine în societate, având acces la o educație de calitate. În special, se utilizează epizodic în corecția văzului copiilor preșcolari. Aceste circumstanțe ne-au conturat problema cercetării: care sunt valențele jocului didactic în corecția văzului preșcolar cu deficiențe de văz?

Obiectul cercetării îl constituie procesul corecției văzului preșcolarilor de vârstă mare cu deficiențe de văz prin intermediul jocurilor didactice. Cercetarea noastră a atins obiectivul general care a presupus - fundamentarea, elaborarea și aprobarea experimentală a unui program experimental axat pe valorificarea jocului didactic în corecția văzului preșcolarilor de 5-6 ani cu deficiență de văz.
Baza metodologică a cercetării o constituie prevederile Legii Învățământului/art. 33 Sistemul special; Concepția Serviciului de Asistență Psihologică; viziunile psihologice a lui D.B. Elconin despre esența și legitățile dezvoltării ludice în vîrsta preșcolară [2]. Lotul experimental a constituit zece copii cu vedere slabă cu vârsta de 5-6 ani din IP pentru copiii cu deficienţe de vedere din mun. Chişinău.

Dereglările din partea văzului condiţionează unele particularităţi în dezvoltarea psihică şi fizică. Limitarea perceperii vizuale creează un şir de dificultăţi în însuşirea informaţiei senzoriale. Conform concepţiei lui L. Vîgotski, defectele primare condiţionează apariţia defectelor secundare: diminuarea noţiunilor concrete despre obiecte şi procese, reţinerea în dezvoltarea psihomotricităţii, probleme în orientarea spaţială, apariţia mişcărilor stereotipice, reţinerea în formarea aptitudinilor de comunicare, imperfecţiunea mimicii, dificultăţi în aprecierea emoţiilor străine [3].

Vederea slabă prezintă diminuare acuităţii vederii centrale la ochiul la care vederea este păstrată şi se află în limitele 0,05-0,2 sau mai sus de 0,3 în cazul aplicării corecţiei vederii. În categoria copiilor slab văzători se includ copiii la care acuitatea vederii este mai mare în momentul cînd patologia oftalmologică nu progresează. După părerea noastră, integrarea trebuie să înceapă din perioada timpurie şi să respecte unele condiţii: grupuri mici, existenţa surselor speciale tehnice şi a tiflospecialiştilor. Funcţiile tiflopedagogului constau în modificarea şi adaptarea programei şcolare, consilierea profesorilor, părinţilor şi copiilor. Psihologul şcolar trebuie să-l ajute pe copil să depăşească problemele psihice apărute.

Instruirea și educația în grădinița pentru copii cu deficiențe de văz nr. 135 din or. Chișinău este direcționată spre corecția timpurie a strabismului și ambliopiei și pregătirea copiilor pentru școală. Am constatat că 40% din subiecții examinați au acuitate vizuală de grad lejer (I) (0,7-0,8 Db), 40% de copii ambliopi – grad mediu (II) (0,4-0,6 Db), și 20% copii – grad profund (III) (0,001-0,3). Aceasta ne îndrumează să intervenim neapărat cu un program corecțional, deoarece în urma studiului literaturii de specialitate, am dedus că jocul didactico-corecțional este o metodă folosită, eficientă și dorită de copii cu dizabilităţi de văz. În urma realizării I etape a experimentului de constatare, am stabilit că copiii de 5-6 ani cu ambliopie nu sunt capabili să găsească obiecte mici. Am observat că ei se izbesc des de obiectele din grupă; cînd privesc un obiect, au obiceiul de a înclina capul într-o parte, ceea ce dovedește că copilul nu vede suficient. După investigațiile medicului oftalmolog și tratamentul indicat copiilor, se trece la următoarea etapă de tratament, care se numește pleoptica, cu includerea jocurilor didactice-corecționale. Se efectuează la orice vârstă.

Scopul pleopticii: a ameliora acuitatea vizuală la ochiul ambliop, în ochelari cu ocluzie. Pleoptica este un ansamblu de metode pentru tratarea ambliopiei; se efectuează la orice vârstă. În timpul pleopticii toate eforturile se concentrează asupra ochiului cu vedere mai slabă și se îmbunătățește intensitatea vederii acestui ochi. Se petrec jocuri cu mergele, mozaica, trafaret, colorarea detaliilor mici, broderie, șnuruire. O alta etapă în tratamentul copiilor o constituie ortoptica.

Scopul: Reeducarea vederii binoculare, dezvoltarea AV la ambii ochi. Micșorarea strabismului. În ochelari fără ocluzie, de la 4 ani. Ansamblul de metode conservatoare utilizate pentru restabilirea vederii binoculare la strabism de orice origine. În timpul ortopticii, jocurile și exercițiile duc la formarea vederii concomitente. Se petrec jocuri cu două puncte negre pe geam, puzzle, constructor, conturarea obiectelor, lucru cu foarfecele, conturare prin hîrtie de calc.

A treia etapă o constituie stereoptica. Ansamblul de metode conservatoare se folosește mozaică, binoclu, jocul constructor, biliard. Pentru pedagogi s-au făcut niște indici relativi imprimați (ecusoane) copiilor în conformitate cu diagnosticul și acuitatea vizuală. De exemplu, copiii cu hipermitropie se indică prin pătrat albastru; cei cu miopie au în piept ecusoane cu cerc de culoare roșie; acei cu strabism convergent au indicația triunghi oranj cu vârful în sus, iar cei cu strabism divergent – triunghiul este cu vârful în jos etc. Este important de folosit în timpul jocurilor didactice materiale distributive nu mai mici de 4 cm. E bine de folosit în jocuri fasole, castani, sîmburi colorate de diferite mărimi. La fel se va folosi mozaica variată. Odată cu ameliorarea AV se dau obiectele mai mărunte: hrișcă, orez colorat, semințe, mărgele, mozaica, sîmburi etc. Se lucrează în echipă. Subiecții cercetării au fost copiii de 5-6 ani cu AV de la 0,01 până la 0,8. Durata experimentului formativ – 5 luni. Am considerat necesar să descriem, mai întâi, *cerințele pedagogico-corecționale pentru aplicarea programului formativ.*

Materialele trebuie să fie accesibile analizatorului vizual, viu colorate. Să aibă suprafața mată și marginea foilor să fie conturată, cu un fond care să nu distragă vederea de la imaginea principală. Să fie confecționate din materiale igienice, estetic oformate, rezistente, ecologice, ca să trezească la copii dorința de a se juca cu ele. Important este și distanța de la ochi la obiect, care nu trebuie să fie mai mică de 20-30cm. Pentru îmbunătățirea simțului vizual și crearea contrastului culorilor se vor folosi flanelografe mici pentru lucrul individual.

În urma realizării experimentului formativ, s-au obținut următoarele rezultate ale ameliorării acuității vizuale a subiecților.

Descriem datele obținute în urma desfășurării experimentului formativ: deci, 45% din subiecții antrenați au acuitate vizuală de grad lejer (I) (0,7-0,8 Db), 45% de copii ambliopi – grad mediu (II) (0,4-0,6 Db), și 10% copii – grad profund (III) (0,001-0,3 Db). Remedierea văzului a fost coordonată de opticieni profesioniști. Evaluarea acuității vizuale a unui copil în diferite condiții (de exemplu, într-o cameră bine luminată, pe un coridor fără lumină naturală, afară la lumina soarelui) este o activitate complexă. Specialiștii din instituție auîndrumat cadrele didactice care au participat la programul formativ privind metodele de predare, prezentarea și modificarea materialelor de învățare.

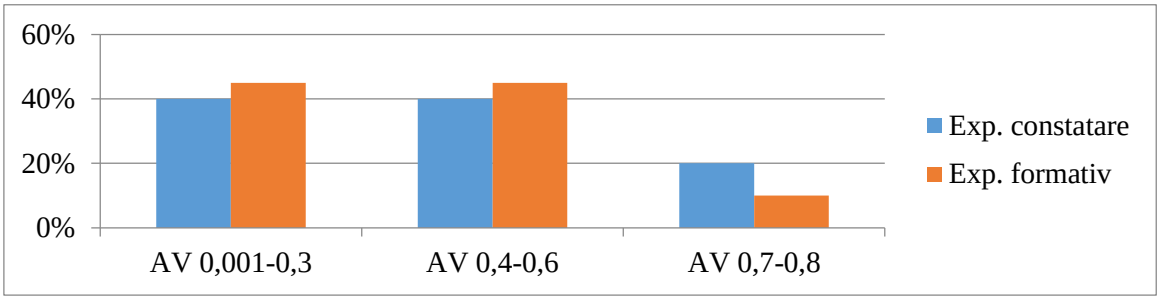


Figura 1. Date medii în experimentul de control

Comparând rezultatele obținute (desen 1), observăm că, în experimentul de constatare și experimentul formativ, subiecții au indicii cantitativi diferiți: 20 % din copii cu gradul profund al AV au progresat, iar în experimentul de control – 10% de copii au nevoie de o continuitate a programului dat. La 40 % din copii cu AV de grad mediu stabilit în experimentul de constatare au obținut rezultate bune, 45 % din copii, în urma realizării acestui program. 40% din subiectii din experimentul de constatare au avut gradul AV lejer, iar la finele experimentului formativ, s-a constatat o ameliorare a vederii la 45% din subiectii cercetarii.

Totodată s-a stabilit că copiii cu vedere slabă au memorie bună, de lungă durată. Unii din ei manifestă manierisme (loveşte braţele de corp, priveşte fix sursa de lumină, se leagănă, îşi dă cu degetul în ochi); alții necesită ajutor la îmbrăcat, la toaletă şi/sau la mîncare. În urma aplicării programului

privind jocurile didactico-corecționale pentru ameliorarea vederii, copiii au obținut rezultate mai îmbucurătoare; ei au o dinamică pozitivă (vezi desenul 2.3).

În concluzie, putem constata că anume prin programul corecțional copiii pot antrena abilitățile vizuale necesare pentru explorarea lumii înconjurătoare. Rezultatele obţinute în cercetare pot fi prezentate educatorilor şi profesorilor privind specificul dezvoltării văzului prin valorificarea jocului corecțional la copiii cu vederea slabă.

Bibliografia

1. Bodorin, C., Vîrlan, M. 2011. *Psihopedagogie specială.* Chisinau : MOLDINCLUD, 2011.
2. Bulat G., Balan V. 2017. *Educatie incluziva.* Chisinau : LUMOS, 2017.
3. Litvac, A.G. 2005. *Tiflopsihologia.* Moscva : Prosvescenie, 2005. 340 p.
4. Negură, I., Losîi, E. 2011. *Psihologie generală.* Chisinau : MOLDINCLUD, 2011.
5. Solnteva, L. I. 2005. *Razvitie compensatornih protesov u slepih detei doscolonogo vozrasta.* Moscva : Prosvesenie, 2005. 352 p.
6. Zemtova, M.I. 2003. *Uciteliu o deteah s naruseniami zrenia.* Moscva : Moscva, 2003. 320 p.

PROBLEMATICA DEZVOLTĂRII EMOȚIONALE A ELEVILOR ÎN OPINIA CADRELOR DIDACTICE

THE PROBLEM OF EMOTIONAL DEVELOPMENT OF PUPILS IN THE OPINION OF TEACHERS

Mariana BATOG,

cercetător științific[2], Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion CREANGĂ”, Chișinău, Republica Moldova

ORCID: 0000-0003-3310-2495

Abstract

Emotional development constitutes a significant component of the psychological well-being of contemporary pupils. The issue of emotional development of pupils today is in the sights of teachers, but also of school psychologists. In this article, we presented the results of an experimental study on the opinions of teachers regarding emotional development for the well-being of pupils in school. The experimental sample consisted of 112 teachers who answered online the questions of a complex questionnaire, including some items related to emotional development and well-being. In this context, the teachers identified the impact of the emotional development of the educational actors on the well-being in the school and they largely consider that the impact would be about 75%.

At the same time, the teachers highlighted the major emotional problems of primary, middle and high school pupils. Primary school pupils face problems in emotional development related to the lack of emotional support from parents, shyness and various fears, according to the teachers. Lack of emotional support from parents and management of emotions, emotional crises are major impediments to the emotional development of Secondary School pupils. Managing emotions, emotional crises and disappointment are the main problems in the emotional development of high school pupils, in the opinion of teachers. Educational counseling and collaboration with the school psychologist are a solution in supporting pupils with emotional problems.

Key words: emotional development, emotional problems of pupils, well-being, questionnaires, opinions of teachers.

„Atunci când conștientizarea este adusă asupra unei emoții, puterea este adusă în viața ta.” Tara Meyer Robson

Dezvoltarea competenței emoționale și a culturii emoționale, precum și perfecționarea continuă a capacității pentru a înțelege starea emoțională și sentimentele altor persoane, oferă elevului oportunitatea de a câștiga încrederea în sine și de a se adapta ușor la condiții noi și la diverse tipuri de activități curente. Dezvoltarea emoțională a copiilor constituie un proces dinamic, complex, ce începe de la naștere și continuă pe parcursul întregii vieți. Dezvoltarea emoțională este un proces gradual și evolutiv, care începe cu emoțiile de bază și se dezvoltă în emoții mai complexe. Dezvoltarea emoțională a

[2] Subprogramul de cercetare „Mecanisme psihologice de promovare a stării de bine în sistemul educațional”. Cifrul: 040112.

elevului este dependentă de bunăstarea sa emoțională și psihologică, iar acestea se prezintă ca fiind o condiție pentru dezvoltarea personalității.

Cercetătorul A. Cucer, doctor în psihologie, conferențiar cercetător, susține că dezvoltarea emoțională reprezintă un proces natural complex, ce contribuie la îmbogățirea sferei emoționale a copilului (Cucer A., 2021, p.369). În alte viziuni, dezvoltarea emoțională desemnează înțelegerea ascendentă a propriilor emoții și a emoțiilor altor persoane, precum și capacitatea evolutivă de a controla emoțiile în baza scopurilor actuale și a regulilor social-acceptate (Rueda, 2013, p.1).

Este de remarcat că nucleul dezvoltării emoționale include capacitatea de a identifica și a înțelege propriile emoții, de a „citi" și de a înțelege cu exactitate stările emoționale ale altora, de a gestiona emoțiile și expresiile emoționale, de a regla propriul comportament, de a arăta empatie față de ceilalți, de a stabili și de a menține o relație (apud Karelina I., 2017, p.14). În alte opinii, dezvoltarea emoțională presupune cultivarea competențelor emoționale, oportune pentru dezvoltarea armonioasă a personalității – o concordanță optimă între IQ și EQ (Șova T., Parea A., 2020, p.20).

Dezvoltarea emoțională a unei persoane se caracterizează prin schimbări calitative, apariția unor formațiuni noi în structura personalității, noi conexiuni și mecanisme psihologice de funcționare și restructurare a relațiilor dintre aceste conexiuni. După cum a arătat L.S. Vygotsky, autorul teoriei cultural-istorice a originii funcțiilor psihice superioare, unul dintre primii cercetători al psihologiei emoțiilor, există diferite modele de dezvoltare emoțională a personalității și diferite mecanisme de funcționare a psihicului și de reglare a comportamentului (apud Bondarenko I., 2016, p.4).

Potrivit lui L.S. Vygotsky, învățarea, este forța motrică a dezvoltării psihice a copilului. Fără învățare este imposibilă dezvoltarea psihică eficientă a unui copil (apud Perepelkina V.A., 2019, p.3). Astfel, autorii subliniază legătura indisolubilă dintre procesul de învățare și procesele psihice, inclusiv cele legate de dezvoltarea emoțională.

În Republica Moldova, problematica dezvoltării emoționale a elevilor din multiple perspective este abordată în cadrul științei psihologice și în cadrul științelor ale educației. Astfel, am putea cataloga cele mai actuale cercetări științifice și asumpții:

- D. Ștefăneț, A. Lașcu (2024) – tratează subiectul dezvoltării competențelor socio-emoționale la adolescenți, propun metode de evaluare psihologică și programe de dezvoltare a competențelor socio-emoționale la adolescenți, oferă unele recomandări psihologice în acest sens (Ștefaneț D., Lașcu A., 2024, p.3).
- A. Ciobanu, M. Ursu (2022) – reflectă tematica dezvoltării abilităților emoționale ale școlarilor cu cerințe educative speciale din ciclul primar. Totodată, se pune în evidență rolul inteligenței emoționale și se descriu principalele modele de abordare a acesteia, precum: modelul coeficientului emoțional, modelul abilităților emoționale, modelul competenței emoționale (Ciobanu A., Ursu M., 2022, p.104).
- V. Olărescu (2023) – cercetează apariția, dezvoltarea și înțelegerea emoțiilor la vîrsta preșcolară (Olărescu V., 2023, p.162].
- I. Paiul (2022) – abordează problema complexă a dezvoltării emoționale a personalității umane din perspectiva pedagogică (Paiul I., 2022, p.164).
- A. Cucer (2021) – explicitează principalele caracteristici ale fenomenului de dezvoltare emoțională a copiilor cu dizabilitate mintală (Cucer A., 2021, p.367). Astfel, se constată că în ceea ce privește nivelul de organizare și ritmul de dezvoltare al afectivității deficientului mintal, între vârsta cronologică și vârsta dezvoltării afective este un dezechilibru pregnant.
- T. Șova, A. Parea (2020) – studiază dezvoltarea emoțională a elevilor claselor primare, propune bune practici de dezvoltare emoțională a elevilor prin lecții de dezvoltare personală, evidențiază rolul educației pentru dezvoltarea emoțională la elevi (Șova T., Parea A., 2020, p.4).
- A. Bolboceanu (2014) – investighează stările afective ale elevilor şi securitatea psihologică. În acest context, se accentuează rolul asistenței psihologice de înaltă calitate a dezvoltării personalității în sistemul educațional, care ar putea acorda suport real atât copiilor, cât şi celorlalți participanți la proces (Bolboceanu A., 2014, p.47).
- N. Bucun, V. Maximciuc (2010) – analizează particularitățile dezvoltării sferei emoțional-volitive a copiilor cu reținere în dezvoltare psihică (Bucun N., Maximciuc V., 2010, p.10).

Multiple cercetări științifice ce au vizat dezvoltarea emoțională a personalității au fost promovate în context internațional, în varii perioade de timp de către personalități remarcabile în domeniul științei

psihologice, cum ar fi: S. Freud, P.K. Anohin, K. Izard, J.D. Mayer, D. Bruner, D. Miller, L.S. Vygotsky, S.L. Rubinstein, L.I. Bojovici, V.E. Drujinin, A.R. Luria, P.M. Jacobson, V.K. Viliunas, I.N. Andreeva, I.M. Pavlova etc. (apud Maximciuc V., 2013; Bondarenko I., 2016; Karelina I., 2017; Paiul I., 2022).

Studierea dimensiunii emoționale a personalității, în special și dezvoltarea emoțională a copiilor de vârstă preșcolară, dar și a elevilor de diferite vârste, a fost evidențiată în lucrările științifice valoroase a unor cercetători și savanți din Rusia, precum:

- ✓ A.A. Pecherkina, G.I. Borisov, K.D. Katkalo (2023) – studiază factorii bunăstării emoționale a elevilor (Pecherkina A. et al, 2023, p.536).
- ✓ I.A. Farkshatova (2021) – abordează sprijinul pedagogic pentru dezvoltarea emoțională a copiilor de vârstă școlară mică (apud Paiul I., 2022, p.176).
- ✓ I.O. Karelina (2017) – cercetează tematica dezvoltării sferei emoționale a copiilor de vârstă preșcolară și școlară mică (Karelina I., 2017, p.7).
- ✓ I.Iu. Bondarenko (2016) – elaborează instrumente aplicative și programe de profilaxie și corecție a tulburărilor emoționale și comportamentale ale copiilor și adolescenților (Bondarenko I., 2016, p.59);
- ✓ A.V. Zaporozhets, Ya.Z. Neverovici (2009) – descrie geneza, funcția și structura proceselor emoționale ale copiilor (apud Karelina I., 2017; apud Paiul I., 2022).

Este semnificativ aportul în știință emoțiilor a psihologului P.M. Jacobson (1961, 1966) care studiază psihologia emoțiilor și sentimentelor ca o direcție de cercetare individuală, investighează dezvoltarea emoțională la vârsta copilăriei, studiază sentimentele la copii și adolescenți; elaborează lucrări privind viața emoțională a școlarilor (Iacobson P., 1966). P.M.Jacobson a acordat o atenție deosebită problemei educației sentimentelor la elevi ca fiind o problemă de „schimbare a personalității unei persoane, a atitudinilor față de lucruri, a montajelor asupra vieții și a lumii subiective" (apud Stepanova M., 2023).

Conform abordării ecologice, care se bazează pe *teoria sistemelor ecologice a lui U. Bronfenbrenner*, dezvoltarea emoțională normală presupune interacțiuni productive între o serie de contexte și caracteristici individuale (intra și interpersonale). U. Bronfenbrenner susține ideea conform căreia se afirmă că situațiile de viață pot fi impuse unui copil sau pot apărea ca rezultate ale activității unui copil (apud Pecherkina A., 2023, p.540). Atunci când copiii cresc, se schimbă mediul și ei își pot reinterpreta experiențele.

În accepțiunea cercetătorului I.O. Karelina, în psihologia modernă a emoțiilor în plan internațional, se realizează o abordare bazată pe luarea în considerare a dezvoltării emoționale a copiilor în relație cu dezvoltarea socială și cognitivă, în același timp atenția cercetătorilor se concentrează pe trei aspecte ale dezvoltării emoționale: înțelegerea, exprimarea și reglarea emoțiilor (Karelina I., 2017, p.17).

În această ordine de idei, menționăm că în scopul realizării obiectivelor din subprogramul instituțional de cercetare *„Mecanisme psihologice de promovare a stării de bine în sistemul educațional"*, a fost derulat un studiu experimental în perioada lunilor septembrie - noiembrie 2024. În acest sens, în cadrul Laboratorului „Asistență psihologică în educație" UPSC, Chișinău, RM, au fost chestionați online managerii școlari, psihologii și cadrele didactice din instituțiile educaționale, din republică. Astfel, a fost aplicat un chestionar complex, ce vizează multiple dimensiuni psihologice, pentru a stabili care este impactul lor și relația cu starea de bine în mediul educațional.

În acest articol, ne vom referi în mod special la importanța dezvoltării emoționale a personalității pentru starea de bine în școală în opiniunea cadrelor didactice și vom evidenția care sunt impedimentele în dezvoltarea emoțională a elevilor din această perspectivă. Scopul cercetării în acest caz constituie: determinarea opiniei cadrelor didactice referitor la dezvoltarea emoțională și starea de bine în mediul educațional. Chestionarul a cuprins și 5 itemi ce vizează dimensiunea emoțională a personalității.

Opinia cadrelor didactice cu privire la dezvoltarea emoțională

Eșantionul experimental a constituit 112 de subiecți experimentali sau cadre didactice. Dacă e să ne referim la opinia cadrelor didactice cu privire la impactul dezvoltării emoționale a actorilor educaționali asupra stării de bine în școală, am obținut varii rezultate. În cea mai mare măsură (46,4%), cadrele didactice consideră că impactul dezvoltării emoționale a actorilor educaționali asupra stării de bine în școală este de 75%. În măsură mai mică sau 25% din cadrele didactice, sunt de părerea că impactul dezvoltării emoționale asupra stării de bine este de 50%. În măsură și mai mică, cadrele didactice (22,3%) consideră că impactul dezvoltării emoționale este de 100%.

Mai puțin de 10% din cadrele didactice consideră impactul dezvoltării emoționale asupra stării de bine ca fiind de 25%, iar și mai puține cadre didactice, menționează impactul dezvoltării emoționale ca fiind de 10 % și mai puțin. Datele procentuale în formă grafică, sunt prezentate în figura de mai jos (Figura 1).

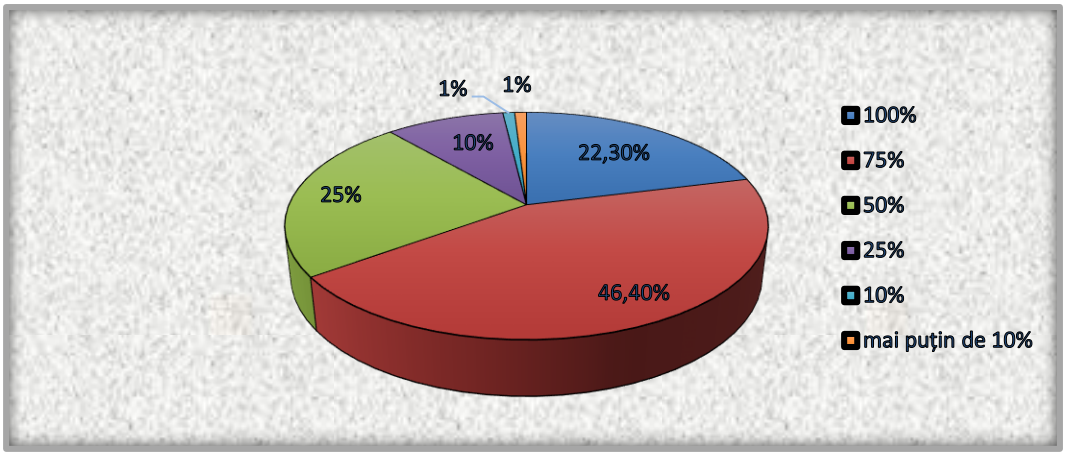


Figura 1. Impactul dezvoltării emoționale asupra stării de bine, în opinia cadrelor didactice.

În viziunea cadrelor didactice, problemele majore în dezvoltarea emoțională ale *elevilor din clasele primare,* ce constituie impedimente pentru starea de bine în școală sunt următoarele: lipsa sprijinului emoțional din partea părinților (47,3%), timiditatea (46,4), fricile (45,4%), gestionarea emoțiilor (36,6%); stresul școlar (30,4%). În rată mai mică, cadrele didactice menționează așa probleme în dezvoltarea emoțională, precum: anxietatea (20,5%), sentimentul singurătății (20,5%), crizele emoționale (19,6%), dezamăgirea (13,4%). În cea mai mică rată, cadrele didactice au menționat așa probleme emoționale a elevilor din clasele primare, precum: lipsa sprijinului emoțional din partea profesorilor (11,6%), furia (9,8%), stresul social (7,1%), stările depresive (4,5%), stresul traumatic (0,9%), părinți plecați peste hotare (0,9%). Datele procentuale în formă grafică, sunt prezentate în figura de mai jos (Figura 2).

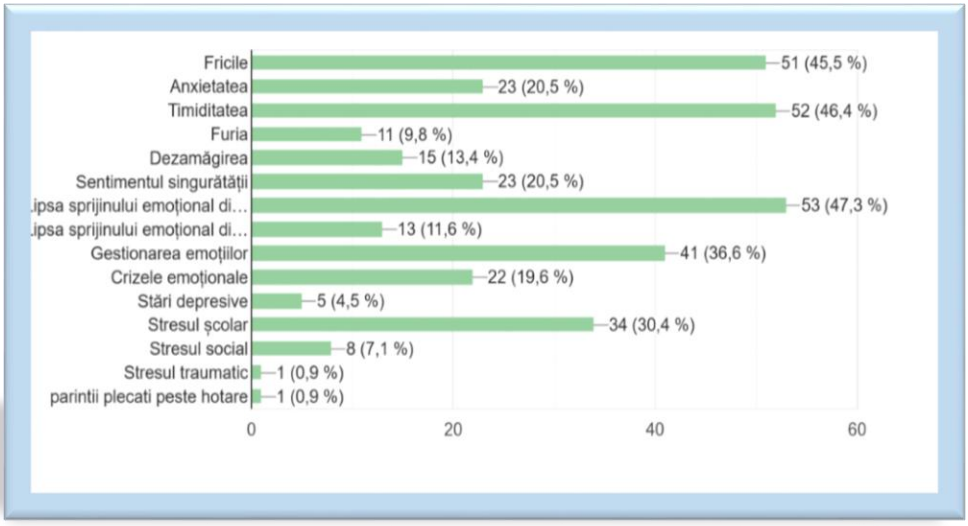


Figura 2. Frecvența problemelor în dezvoltarea emoțională a elevilor din clasele primare.

În opinia cadrelor didactice, cele mai frecvente probleme în dezvoltarea emoțională a *elevilor din clasele gimnaziale*, ce constituie impedimente pentru starea de bine în școală, sunt următoarele: lipsa sprijinului emoțional din partea părinților (47,3%), gestionarea emoțiilor (34,8%), crizele emoționale (33,9%), dezamăgirea (32,1%). În rată mai mică, au fost punctate așa probleme emoționale, precum: sentimentul singurătății (28,6%), anxietatea (26,8%), fricile (24,1%), stresul școlar (18,8%); timiditatea

(17%), furia (14,3%). În cea mai mică rată, cadrele didactice au menționat următoarele probleme în dezvoltarea emoțională ale elevilor din clasele gimnaziale, ce sunt impedimente pentru starea de bine, precum: lipsa sprijinului emoțional din partea profesorilor (12,%%); stările depresive (12.5%), stresul social (9,8%). Problema stresului traumatic nu a fost selectată de către cadrele didactice, în acest context. Datele procentuale în formă grafică, sunt prezentate în figura de mai jos (Figura 3).

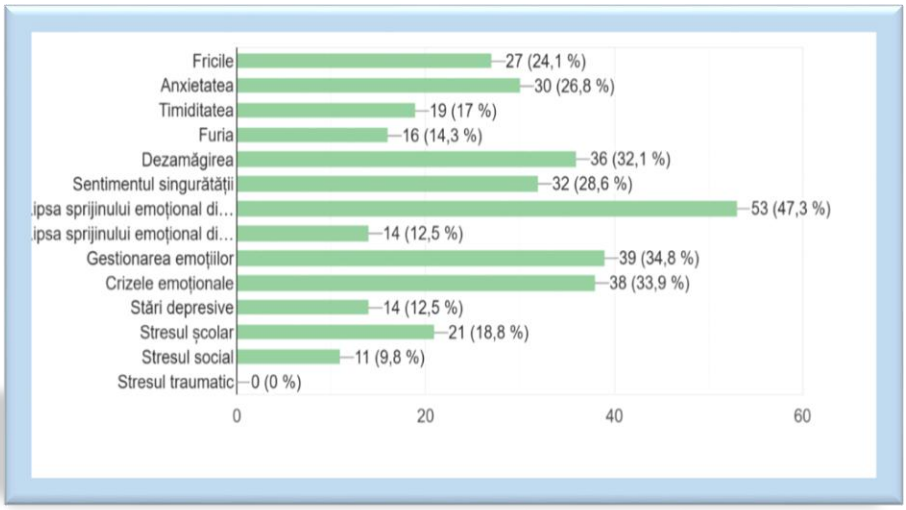


Figura 3. Frecvența problemelor în dezvoltarea emoțională a elevilor din clasele gimnaziale.

Dacă e să ne referim la *elevii claselor liceale*, cadrele didactice sunt de părerea că problemele majore în dezvoltarea emoțională sunt următoarele: gestionarea emoțiilor (39,3%); crizele emoționale (36,6%); dezamăgirea (34,8%). În rate mai mici, cadrele didactice au menționat următoarele probleme în dezvoltarea emoțională a elevilor din clasele liceale, precum: stările depresive (26,8%); sentimentul singurătății (26,8%); anxietatea (22,3%); stresul școlar (21,4%); lipsa sprijinului emoțional din partea părinților (20,5%); stresul social (18,8%). În cele mai mici rate, cadrele didactice au punctat așa probleme emoționale la adolescenți, precum: fricile (16,1%); furia (16,1%); timiditatea (12,5%); lipsa sprijinului emoțional din partea profesorilor (9,8%); stresul traumatic (1,8%). Datele procentuale în formă grafică, sunt prezentate în figura de mai jos (Figura 4).

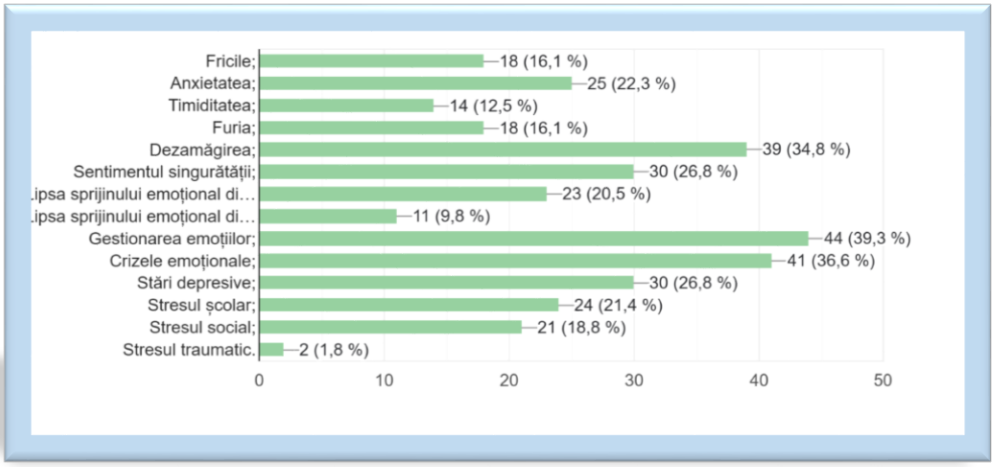


Figura 4. Frecvența problemelor în dezvoltarea emoțională a elevilor din clasele liceale.

De asemenea, este de remarcat faptul că profesorii dacă vor avea oportunitatea de a participa la un program formativ sau seminar metodologic, ar selecta următoarele domenii psihologice ce influențează starea de bine în școală și care ar prezenta interes deosebit pentru ei, cum ar fi: atitudinile și valorile (30,4%), domeniul comportamental (23,2%), sinergia mai multor domenii psihologice

(20,5%), domeniul afectiv (11,6%), domeniul cognitiv (8%). Varianta ce ține de domeniul social, a obținut cele mai puține alegeri din partea cadrelor didactice, mai puțin de 8%. Datele procentuale în formă grafică, sunt prezentate în figura de mai jos (Figura 5).

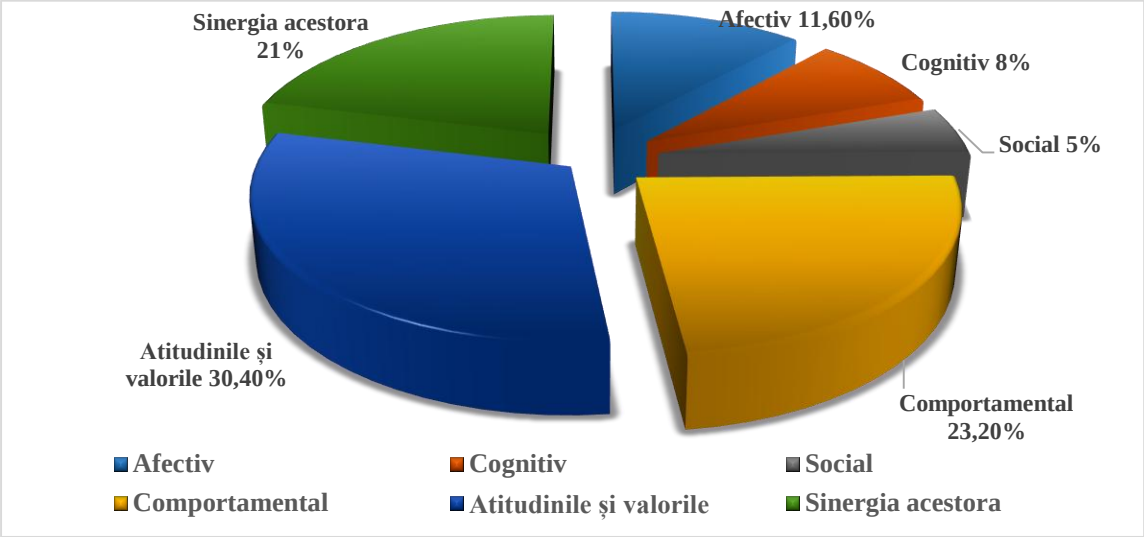


*Figura 5. Oportunități de participare la un program formativ, în opinia cadrelor didactice***.**

În concluzie tindem să menționăm că: o problemă majoră comună pentru elevii din ciclu primar și gimnazial, în opinia cadrelor didactice, este. lipsa sprijinului emoțional din partea părinților. Cadrele didactice opinează că la elevii din ciclu liceal predomină probleme emoționale ce țin de gestionarea emoțiilor și crize emoționale. Soluționarea problemelor de ordin emoțional la elevi, după cum ne demonstrează practicile internaționale, se poate realiza prin implementarea programelor și activităților de dezvoltare a competențelor socio-emoționale atât la elevi, cât și la cadrele didactice și părinți. Consilierea educațională și colaborarea autentică cu psihologul școlar reprezintă o soluție eficientă în susținerea elevilor cu probleme emoționale. De asemenea, este de remarcat nevoia de optimizare a eficacității și calității serviciilor de asigurare a activității psihologice în educație și de actualizare a actelor normative și reglatorii în domeniu, în conformitate cu noile provocări și tendințe ale societății contemporane.

Bibliografie

1. Batog, M. (2025). Emotional development and well-being: reflections of educational actors. In: *Journal of Romanian Literary Studies*, nr. 40, pp.743-755. ISSN 2248-3004.
2. Bolboceanu, A. (2014). *Stările afective ale elevilor şi securitatea psihologică*. În: *Univers Pedagogic*, nr. 1, pp. 47-52. ISSN 1811-5470.
3. Bucun, N., Maximciuc, V. (2010). Particularităţile dezvoltării sferei emoţional-volitive la copiii cu reţinere în dezvoltarea psihică. În: *Revista Univers Pedagogic,* nr. 2, pp.10-17. ISSN 1811-5470.
4. Ciobanu, A., Ursu, M. (2022). Dezvoltarea abilităților emoționale la școlarii cu cerințe educative speciale din ciclul primar. În: *Probleme ale ştiinţelor socioumanistice şi ale modernizării învăţământului*: Materialele Conferinței științifice naționale cu participare internațională, 25 martie, 2022, Seria 24. Vol. 1. Chișinău: CEP UPSC, pp.104-110. ISBN 978-9975-46-651-6; ISBN 978-9975-46-652-3.
5. Cucer, A. (2021). Caracteristici ale sferei emoționale la deficienții mintali. În: *Cercetarea în ştiinţe ale educaţiei şi în psihologie: provocări, perspective.* Conferința științifică națională, 16 septembrie 2021. Chișinău: „Print-Caro" SRL, pp. 367-374. ISBN 978-9975-56-934-7.
6. Maximciuc, V. (2013). *Modele psihopedagogice de dezvoltare a sferei emoţional-volitive la copiii cu reţinere în dezvoltarea psihică.* Monografie. Chișinău, 168 p. ISBN 978-9975-57-108- 1.
7. Olărescu, V. (2023). Apariția, dezvoltarea și înțelegerea emoțiilor la vârsta preșcolară. In: *Science and education: new approaches and perspectives*, ed. 25, Vol.1, 24-25 martie 2023. Chișinău: (CEP UPSC), pp. 162-166. ISBN 978-9975-46-773-5.
8. Pecherkina, A.A., Borisov, G.I., Katkalo K.D. (2023). Factors contributing to the emotional well-being of schoolchildren. In: *Perspectives of Science*. Education International Scientific Journal, 65 (5), pp.536-548. ISSN 2307-2334.

9. Rueda, M.R., Paz-Alonso, P.M. (2013). Executive function and emotional development. In: *Encyclopedia on Early Childhood Development.* Book. Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. Montreal, pp.1-7. [Accesat: 07.05.2025]. https://www.researchgate.net/publication/250128267_Executive_Function_and_Emotional_Development
10. Șova, T., Parea, A. (2020). *Dezvoltarea emoțională a elevilor claselor primare*. Ghid metodologic pentru cadre didactice și părinți. Bălți: S.n., (Tipografia din Bălți), 110 p. ISBN 978-9975-3478-4-6.
11. Ștefăneț, D., Lașcu, A. (2024). *Adolescenții*. Ghid de dezvoltare a competențelor socio-emoționale. Chișinău: [s.n.], Bons Offices, 203 p. ISBN 978-5-36241-180-0.
12. Бондаренко, И. Ю. (2016). *Профилактика и коррекция эмоционально-поведенческих нарушений у детей и подростков*. Методическое пособие. Ставрополь. [Accesat: 07.05.2025]. https://infourok.ru/metodicheskoe-posobie-profilaktika-i-korrekciyaemocionalnopovedencheskih-narusheniy-u-detey-i-podrostkov-3734928.html
13. Карелина, И.О. (2017). *Эмоциональная сфера ребенка как объект психологических исследований: избранные научные статьи*. Прага: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 157 с. ISBN 978-80-7526-216-5.
14. Паюл, И. (2022). Современные подходы к эмоциональному развитию в российской педагогике. În: *Revista Acta et Commentationes, Sciences of Education*, nr. 2(28), pp.164-176. ISSN 1857-0623.
15. Перепёлкина, В.А. (2019). Исследования эмоционального состояния учащихся в процессе обучения. In: *Мир науки. Педагогика и психология,* №2, Том 7, pp.1-8. ISSN 2658-6282. [Accesat: 12.05.2025]. https://mir-nauki.com/PDF/69PSMN219.pdf .
16. Якобсон, П.М. (1966). *Эмоциональная жизнь школьника.* Москва: Изд. «Просвещение», 291 с.
17. Степанова, М.А. (2023). Якобсон Павел Максимович. [Accesat: 07.05.2025]. https://bigenc.ru/c/iakobson-pavel-maksimovich-19b4d4

IMPORTANȚA DECIZIEI ÎN SITUAȚIILE OPERATIVE ÎN CARE ESTE NECESARĂ ANGAJAREA ÎN LUPTĂ

Marius-Florin MIHĂILĂ
Lector univ. dr. Academia de Poliție „Alexandru Ioan Cuza”

Rezumat

Situația operativă din perspectivă polițienească reprezintă totalitatea evenimentelor reale și potențiale care se desfășoară sau se pot desfășura în zona de competență. În timpul desfășurării activităților specifice, polițiștii se întâlnesc și cu situații periculoase generate de elemente turbulente care din diferite motive aleg să tulbure sau să încalce normele de conviețuire socială. În astfel de momente polițiștii trebuie să intervină și restabilească ordinea publică, astfel încât toți membri comunității să se simtă în siguranță.Asta înseamnă că pe baza informațiilor, a abilităților dobândite în procesul de pregătire și al experienței câștigate în activitatea practică, polițiștii sunt obligați să-și folosească toate resursele intelectuale și fizice pentru contracararea și neutralizarea infractorilor. Chiar dacă aceste evenimente care incumbă angajarea polițistului în luptă corp la corp cu infractorul reprezintă doar aproximativ 5% din totalul misiunilor la care participă, rezultatul acestor momnete de luptă corp la corp vor lăsa o amprentă hotărâtoare asupra modului în care va fi perceput polițistul de către membri comunității pe care trebuie să o apere.

Cuvinte cheie: polițist, luptă, legislație, evenimente, ordine publică.

Situațiile operative cu care se confruntă forțele de poliție sunt multiple și variate. De fapt, nu putem vorbi despre un tipar al acestor situații deoarece fiecare situație este nouă, inedită sau surprinzătoare. Asta se întâmplă deoarece fiecare om este diferit și fiecare om reacționează strict individual la fiecare situație de viață pe care o întâlnește.

Înainte de trece la prezentarea unor momente care incumbă luarea unor decizii care să îl pună pe polițist într-o situație de luptă, trebuie să arătăm că în interacțiunea cu infractorii polițistul poate adopta două feluri de luptă: lupta corp la corp sau lupta cu arma de foc. „Forțele de ordine, cei care asigură ordinea, liniștea și siguranța cetățenilor sunt polițiștii și jandarmii, care prin natura activităților pe care le desfășoară sunt nevoiți ca în multe situații să folosească forța împotriva nelegiuților.”[3]

Vom începe prin a detalia anumite aspecte care țin de lupta corp la corp. Prima condiție ca polițistul să poată pune în aplicare procedee și tehnici de luptă corp la corp, este ca acesta să aibă cunoștințele necesare unei astfel de activități. De altfe, în prevederile legale în vigoare, se precizează

[3] Mihai Botez, Gheorghe Farcaș - *Tehnici de autoapărarepentru polițiști și jandarmi,* Ed. Timișoara, 2002, p. 5

fără putință de tăgadă, că atunci când situația o cere polițistul trebuie să facă uz de procedeele și tehnicile de luptă corp la corp. Cu alte cuvinte, se pornește de la premisa că toți polițiștii au dezvoltate abilitățile specifice și dețin un portofoliu suficient de bine conturat în ceea ce privește lupta corp la corp. Cu alte cuvinte, este de la sine înțeles, atât în normele legislative, dar mai ales în rândul populației, că polițiștii sunt niște cavaleri moderni care, la nevoie, pot să intervină pentru a-i apăra pe cei aflați în pericol.

Intrând în aspectele de natură concretă, trebuie să arătăm faptul că desfășurarea evenimentelor din teren nu presupun existența unor regulamente care să guverneze conflictele și nici prezența unui arbitru care să sancționeze eventualele manifestări neregulamentare a vreuneia dintre părți.

Înainte de toate, trebuie să înțelegem sursa, rădăcina din care își trag seva tehnicile de luptă operative. Este unanim recunoscut faptul că prima regulă în războaiele duse până la apariția armelor de foc era să nu cazi. Să nu ajungi în niciun fel la pământ! Asta deoarece, odată căzut, nu mai avea-i posibilitatea să te ridici și în felul acesta era foarte posibil să îți pierzi viața. Având în vedere elementele infracționale cu care polițiștii se confruntă atunci când trebuie să aplice legea, există o mare posibilitate ca situațiile existente pe acele câmpuri de bătălie să se repete. Ne referim aici la soarta celor căzuți la pământ. Din păcate, acei indivizi care nu respectă ființa umană se pot preta la orice act sau acțiune pentru a-și asigura o cale de scăpare. Tocmai de aceea, riscul la care se supun polițiștii în acțiune este atât de mare. Tocmai de aceea, polițiștii trebuie să ia decizii în situații de criză, iar mai apoi, să aibă bagajul tehnic și abilitățile necesare pentru a putea duce la îndeplinire acele decizii.

Cele mai pretabile situații în care trebuie să ia decizii majore, sunt situațiile de criză. „Criza este definită ca o perioadă în dinamica unui sistem caracterizată prin acumularea accentuată a dificultăţilor, izbucnirea conflictuală a tensiunilor, fapt ce face dificilă funcţionareasa normală, decalnşându-se puternice presiuni spre schimbare. O criză este criză şi pentru că nu ştim nimic despre ea înainte să apară. Uneori se cunosc puţine lucruri despre o criză chiar şi după ce a trecut. De aceea, cei care fac faţă unor asemenea evenimente şi reuşesc, prin calmul, siguranţa de sine şi pregătirea pe care o au, să minimizeze pierderile, sunt extrem de apreciaţi pentru expertiza lor. În combinaţie cu tehnica programării de scenarii pentru perioade de criză, folosirea acestor persoane contribuie la facilitarea comunicării şi controlul situaţiei.”[4]

Crizele, pot să apară pe diferite fonduri, dar cele mai frecvente cauze ale crizelor sunt conflictele care izbucnesc între oameni. Conflictele pot avea ca motiv orice situație divergentă dintre dintre doi sau mai mulți oameni sau dintre două sau mai multe grupuri de oameni, iar dimensiunile grupurilor neavând aici nicio importanță. „Conflictul este caracterizat drept opoziţie deschisă, lupta între indivizi, grupuri, clase sociale, partide, comunităţi, state cu interese economice, politice, religioase, etnice, rasiale, divergente sau incompatibile, cu efecte distructive asupra interacţiunii sociale. În esenţă, conflictul este o neînţelegere, ciocnire de interese, dezacord (un antagonism, o ceartă, diferend sau o discuţie violentă), iar modelul său de dezvoltare şi stingere presupune cinci etape relativ distincte:1. dezacordul; 2. confruntarea; 3. escaladarea; 4. de-escaladarea; 5. rezolvarea.”

Pentru a putea desfășura o bună activitate în domeniul operativ, polițiștii trebuie să aibă cunoștințe bine consolidate despre psihologie, respectiv despre psihologia mulțimilor. „Cunoaşterea temeinică a psihologiei mulţimilor e o cerinţă majoră a pregătirii personalului ce desfăşoară activităţi în administraţia publică. Aflat întâmplător într-o mulţime psihologică, funcţionarul public nu are posibilitatăţi de influenţare, cu atât mai mult cu cât comunicarea cu o mulţime psihologică nu se poate face decât prin intermediul liderilor. Cu toate acestea, numai potrivit prevederilor legale anumiţi funcţionari publici au atribuţiuni ce le impun o anumită atitudine faţă de mulţimile psihologice. Este vorba de prefecţi şi primari care atunci când sunt sesizaţi de şeful organului local de poliţie de faptul că mulţimea a devenit violentă, s-a dedat la jafuri şi distrugeri, poate ordona forţelor de ordine intervenţia în forţă pentru restabilirea ordinii publice şi, în cazuri deosebit de grave, chiar folosirea armelor de foc.

Însă problema e mult mai sensibilă. Dincolo de prevederile legii, care permit funcționarului să adopte o asemenea atitudine, e bine să avem în vedere următoarele aspecte înainte de a luao decizie: intervenţia pentru restabilirea ordinii publice nu e un război, ci o activitate prin care se urmăreşte înlăturarea unei surse de pericol (într-un război putem considera adversarul nostru ca duşman, în cazul nostru nu avem aşa ceva). Fiecare membru al mulţimii psihologice trebuie considerat ca un cetăţean

[4] https://www.scribd.com/doc/26356129/Comunicarea-in-Situatii-de-Criza

aflat într-o stare de irascibilitate deosebită şi devenit pe moment periculos. Activitatea respectivă are ca scop dispersarea mulţimilor şi restabilirea ordinii publice, şi nu tragerea la răspundere a participanţilor. În cazul mulţimilor psihologice cu un număr mare de oameni, soluţia pentru liniştirea lor ține de resortul factorului politic, care trebuie determinat să intervină şi să dezamorseze situaţia."[5]

Din punct de vedere a cronologiei desfășurării evenimentelor, este important ca înainte de trecerea la act, adică la folosirea tehnicilor de luptă corp la corp, polițiștii să încerce să negocieze. „Negocierea reprezintă un tip de interacţiune umană în care partenerii sunt legaţi prin anumite interese comune, dar şi separaţi prin divergenţe ce ţin de rezolvarea acestor interese. În negociere sunt implicate persoane sau grupuri ce doresc un bun material sau un avantaj pe care îl pot obţine de la partener, prin desfăşurarea unor strategii specifice, în care se dezvoltă un anumit tip de comunicare. Negocierea se situează între rezolvarea problemelor şi conflict. Negocierea reprezintă procesul prin care două sau mai multe părţi între care există interdependenţă – dar şi divergenţe – optează voluntar pentru conlucrare în vederea soluţionării unei probleme comune prin ajungerea la un acord reciproc avantajos. Prin negociere se armonizează interesele celor implicaţi, astfel că un eventual conflict poate fi stins fără să devină violent."[6]

Într-o situație de luptă operativă, neexistând reguli și nici arbitri, polițistul trebuie să se asigure că dobândește un ascendent moral și material asupra infractorului în așa fel încât prin tehnicile folosite să îl poată imobiliza și conduce la sediul secției de poliție pentru aplicarea măsurilor legale care se impun.Pentru aceasta, așa cum subliniază Mihai Botez și Gheorghe Farcaș în lucrarea *Tehnici de autoapărare pentru polițiști și jandarmi*, publicată la Editura Timișoara în anul 2002, reprezentanții forțelor de menținere și restabilire a ordinii și liniștii publice trebuie să cunoască și să aplice tehnici complexe asupra organismului atacatorului. Avem în vedere: - acțiuni dureroase la nivelul articulațiilor; - tehnici de imobilizare; - tehnici de conducere forțată; - prize asupra atacatorului; - ruperea prizelor agresorului; - eliberarea din prize; - imobilizarea atacatorului; - blocarea atacurilor; - eschivarea loviturilor; - apărarea împotriva loviturilor de palmă, pumn, picior; - dezarmarea și imobilizarea agresorului care atacă cu bastonul; dezarmarea și imobilizarea agresorului care atacă cu toporul; - dezarmarea și imobilizarea agresorului care atacă cu cuțitul; - dezarmarea și imobilizarea agresorului care atacă cu sabia; dezarmarea și imobilizarea agresorului care atacă cu furca; - dezarmarea și imobilizarea agresorului care atacă cu pistolul; - variante de imobilizare folosind lanțul; - variante de imobilizare folosind scociul; - variante de imobilizare folosind sfoara; - variante de imobilizare folosind cârligul metalic; - apărarea față de agresorii care folosesc sprayul; - apărarea față de agresorii care folosesc boxul; - apărarea față de agresorii care folosesc cuțitul.

Se observă faptul că polițistul de ordine publică, atunci când se află în exercitarea atribuțiilor de serviciu se întâlnește cu o serie de situații și evenimente care impun decizii rapide și aplicate concret evenimentului cu care se confruntă. Este de la sine înțeles că în cazurile în care polițiștii sunt atacați cu bâte trebuie să reacționeze total diferit față de cele în care sunt agresați verbal. Cu alte cuvinte, polițistul de ordine publică trebuie să se descurce cu ce are la dispoziție în toate situațiile pe care le întâlnește la fața locului. Aceste abilități trebuie dezvoltate și cizelate de-a lungul unor antrenamente bine structurate și orientate spre perfecționarea continuă a apărătorului legii.

Bibliografie

1. Marius-Florin Mihăilă, *Comportamentul non-verbal, Facilitator sau inhibitor al comunicării?*, Editura Sitech, Craiova, 2017;
2. Doru Galan, Mădălin Olteanu – *Arte marțiale operative, manual orientativ de autoapărare,* Editura Risoprint, Cluj-Napoca, 2016;
3. Mihai Botez, Gheorghe Farcaș, *Tehbici de autoapărare pentru polițiști și jandarmi,* Editura Timișoara, 2002; https://www.scribd.com/doc/26356129/Comunicarea-in-Situatii-de-Criza

[5] https://www.scribd.com/doc/26356129/Comunicarea-in-Situatii-de-Criza

RAPORTUL DINTRE CONTROL SI ASISTARE IN EXECUTAREA PEDEPSEI PROVOCĂRI CONTEMPORANE

Diana NASTASĂ,
Lector dr. asociat, specialist dr, Univeristatea "Alexandru Ioan Cuza" și Universitatea "Petre Andrei" din Iași, Consilier de probațiune, Serviciul de Probațiune Iași

Articolul are la bază un studiu calitativ și vizează o problematizare a profesiei de consilier de probațiune din perspectiva îmbinării procedurii juridice cu principiile asistenței și consilierii, in scopul reintegrării sociale a persoanelor condamnate. Autoritatea in exercitarea profesiei îmbracă forma unui control social informal- legal, întărit și legitimat deopotrivă de prevederile sentinței de condamnare. Pe de altă parte, relația consilier - client răspunde principiilor psihologiei și a eticii profesionale. Care este raportul "corect" dintre latura de control și cea de asistare in punerea în executare a sentințelor penale? Indicatorul comun sau barometrul de lucru este principiul individualizării, atât de prezent în sistemul de justiție, iar percepția aparține persoanelor condamnate. Probațiunea in Romania este situata de către respondenți la limita dintre formal și informal, dintre control și asistare, rămânand în același timp o instituție de executare din cadrul Ministerului de Justiție.
Cuvinte cheie: pedeapsă, control social, probațiune, reintegrare socială

Dinamica controlului social a suferit o modificare odată cu tranziţia de la comunism la democraţie, prin relaxarea sistemului coercitiv şi întărirea funcţiilor sociale, printr-o diminuare a laturei punitive şi accentuarea rolului educativ. *Controlul social* este definit în literatura de specialitate drept un „ansamblu de mijloace şi mecanisme sociale şi culturale, prin intermediul cărora sunt impuse individului o serie de constrângeri şi interdicţii, sunt permise conduitele care sunt conforme cu modelul normativ, sunt interzise acele acţiuni care transgresează ordinea socială" (Banciu, D., 1999, p.48). *Instituţiile cu rol de control social* ocupă un loc central în corelaţie cu fenomenul criminal, oferind o perspectivă de ansamblu asupra acestuia. În acest context, se încearcă conturarea funcţiei pe care instituţia probaţiunii o exercită în rândul acestor instituţii, accentuându-se astfel şi noutatea studiului ce stă la baza articolului.

Prin „*pedeapsă*" înțelegem în studiul de faţă totalitatea măsurilor și pedepselor comunitare, percepute și definite ca alternative la încarcerare. La nivel general, indiferent de tipul ei, pedeapsa este definită în vechiul Codul Penal la articolul 52, alineatul 1, drept „o măsură de constrângere şi un mijloc de reeducare a condamnatului". Potrivit aceluiaşi articol „scopul pedepsei este prevenirea săvârşirii de noi infracţiuni" (*Codul Penal, Coddul de Procedură Penală*, p.26), aspect pe care îl regăsim și in art. 3, alin 1 din *Legea 254/2013 privind executarea pedespelor şi a măsurilor privative de libertate*. În literatura de specialitate, pedeapsa este privită ca o *restrângere de drepturi , cât și ca aflicțiune (suferință de natură psihică)* (Hotca, A.M., 2020, p.349).

În lucrarea *Crime, Shame and Rintegration*, J. Braithwaite aduce în atenţie că pedepsirea este eficientă doar când autoritatea este percepută ca fiind legitimă, respectată şi respectabilă şi când infractorii au percepţia greşelii lor în comunitate şi asupra modului în care sunt priviţi de ceilalţi. Conform articolului 91, indice 1, lit.a)- d), Cod Penal, pedeapsa închisorii suspendată sub supraveghere este acordată în următoarele condiţii: „pedeapsa aplicată este închisoarea de cel mult 3 ani; infractorul nu a mai fost condamnat anterior la pedeapsa închisorii mai mare de un an; infractorul şi-a manifestat acordul de a presta o muncă neremunerată în folosul comunităţii, [...] instanţa apreciază că aplicarea pedepsei este suficientă şi, chiar fără executarea pedeei, condamnatul nu va mai comite alte infracţiuni, însă este necesară supravegherea conduitei sale pentru o perioadă determinată" (*Cod Penal. Noul Cod de procedură penală, 2014*).

Conceptul de *reintegrare socială* este central şi poate fi definit în corelaţie cu integrarea socială, care semnifică o „relaţie, interacţiune dinamică între sistemul care se integrează şi sistemul care integrează".(Nastasă, D., 2013, *apud* Zamfir, C., Vlăsceanu, 1993, p. 304). Procesul complex de reintegrare post - condamnatorie aduce în prim plan actorii principali - infractorii şi comunitatea. Vorbim despre reintegrare socială ca despre un cumul dintre integrarea familială, profesională, precum şi o reintegrare comunitară (noul grup de prieteni, vecini, apropiaţi, comunitatea de origine).

Instituţia probaţiunii este considerată ca fiind o îmbinare între legal şi moral, iar funcţionalitatea ei este explicată de rezultatele muncii de reintegrare socială a infractorilor și, implicit, de creșterea gradului de securitate comunitară. Situat la limita dintre coercitiv şi suportiv și având o arie restrânsă de acţiune, Serviciul de Probaţiune (S.P) îndeplineşte un control social limitat, cu un grad mediu de intensitate. Raportat la conceptul de control social, S.P. îndeplineşte un rol important prin intervenția psiho-socio-juridică, ce are la bază conştientizarea comportamentului infracțional și reducerea riculuide recidivă. Modalitatea de exercitare a acestui control social este reprezentată de asigurarea îndeplinirii măsurilor şi obligaţiilor pe perioada supravegherii și de latura de asistare. (Nastasă, D, 2013, pp. 59-60). Astfel, *instituţia probaţiunii* se situează la limita dintre controlul excesiv, totalitar, întâlnit în instituţia închisorii, şi controlul psiho-social, suportiv. Serviciul de Probaţiune aparţine de Ministerului Justiţie, subordonată direct Direcţiei de Probaţiune şi poate fi definit drept *singura alternativă* de executare a pedepsei privative de libertate, fiind supranumit și „penitenciarul din libertate”.

Sistemul de probațiune din România, ”ca serviciu public, contribuie la înfăptuirea actului de justiție” (art. 2, alin.1 din *Legea 252/2013*), activitatea sa desfășurându-se ”în interesul comunității, în scopul reabilitării sociale a infractorilor, al diminuării riscului de săvârșire a unor noi infracțiuni și al creșterii gradului de siguranță în comunitate” (art. 2, alin. 2 din *Legea 252/2013*). În activitatea de probațiune, consilierii de probațiune ”coordonează procesul de supraveghere a respectării măsurilor și executării obligațiilor stabilite în sarcina persoanelor supravegheate față de care instanța a dispus: amânarea aplicării pedepsei, suspendarea executării pedepsei sub supraveghere” (art. 32, alin. 1 lit. c) din *Legea 252/2013*). Totodată, ”coordonează procesul de supraveghere a respectării uneia dintre următoarele măsuri educative neprivative de libertate și pune în executare obligațiile impuse minorului” (art. 32, alin. 1 lit. d) din *Legea 252/2013*). Punerea în executare și monitorizarea perioadei liberării condiționate și exercitarea controlului pe restul de pedeapsă rămas neexecutat (cu condiția să fie de 2 ani sau mai mare, cf. cu prevederile art....), rămâne în continuare o provocare, ca urmare a categoriei problematice a liberaților condiționat.

La nivel general, am putea spune că gradul de control social exercitat de această instituţie este unul mediu-inferior, ca urmare a unei cunoaşteri reduse sau deficitară a acestei instituţii de către publicul larg. La nivel specific însă, gradul de control social exercitat de această instituţie nouă este unul ridicat, nu doar prin procentajul activităţilor de control desfăşurate, cât mai ales prin rezultatele pe care le are în ceea ce priveşte reducerea riscului de recidivă şi implicit a creşterii gradului de securitate comunitară. Astfel, dacă în cazul închisorii discutăm despre o securitate internă, a instituţiei totale, probaţiunea generează prin controlul exercitat o *securitate comunitară.* Modalităţile de control social sunt, după cum am enunţat deja, în special de factură psiho-socială, fiind foarte reduse mijloacele coercitive (de genul avertismentelor scrise în cazul încălcării sau a înştiinţării judecătorului în vederea revocării supravegherii). Instrumentele utilizate de către „agenţii de control” din cadrul acestei instituţii sunt tehnicile de consiliere de specialitate. Controlul se manifestă într-un „spaţiu psiho-social” al programelor de consiliere specializate în munca cu “infractorii”, programe standardizate și livrate de către Direcția Națională de Probațiune.

Scopul principal al controlului exercitat de instituţia probaţiunii este unul neobişnuit, am putea spune, şi anume reintegrarea socială a condamnaţilor la o pedeapsă neprivativă de libertate (întâlnită deseori în limbajul comun ca pedeapsă „cu suspendare)”. Prin reintegrarea socială a persoanelor care comit infracţiuni se creşte implicit gradul de securitate comunitară. „Agenţii de control social” ai acestei instituţii – consilierii de probaţiune - se plasează şi ei la limita dintre control formal şi cel psiho-social, relaţie în care controlul psiho-social are un rol definitoriu, mai ales în ceea ce priveşte construirea relaţiei de încredere cu beneficiarii.

Cadrul metodologic. Ancheta de teren

Designul cercetării

Scopul microcercetării ce stă la baza articolului este de a releva/analiza percepţia persoanelor condamnate la o pedepaspă neprivativă de libertate asupra specifiului executării pedepsei, cu accent pe evaluarea impactului controlului, respectiv al suportului resimțit. Ca şi *obiective* amintim*:* stabilirea relaţiei dintre impactul pedepsei şi dificultăţile de reintegrare socială a persoanelor condamnate, caracterizarea propriei instanţe de executare, măsurarea cunoaşterii şi încrederii în instituţiile de reintegrare socială post-penală, definirea raportului dintre control și asistare, definirea relației cu

consilierul de probațiune responsabil de caz. Ca *variabilă independentă aducem în atenție:* tipul pedepsei executate, respectiv neprivativă de libertate (pedeapsa închisorii suspendată sub supraveghere), iar ca v*ariabile dependente enumerăm:* percepţia dificultăţilor de reintegrare; impactul executării pedepsei asupra personalităţii condamnatului şi asupra reintegrării sale sociale, definirea raportul control-asistare în executarea pedepsei.

Metoda utilizată este *interviul, c*ercetarea fiind de *tip calitativ.* Analiza interviurilor va fi *categorială/ tematică mixtă.* În analiza interviurilor utilizăm *grila de analiză.*. Astfel, pornind de la scopul şi obiectivele generale ale studiului au fost identificate o serie de teme specifice și reprezentative.

Studiul este unul *longitudinal -comparativ,* în sensul în care s-a pornit de la un studiu efectuat în anul 2011 (moment anterior adoptării Codului Penal actual) și replicat 14 ani mai târziu, în anul 2025, "*în oglindă*", subliniind diferențele de opinie ale persoanelor condamnatere, la 11ani de la adoptarea Codului Penal. Prin această comparație s-a surprins dinamica instituției probațiunii și a profesiei de consilier de probațiune, și, deopotrivă schimbarea percepției persoanelor condamnate asupra impactului executării pedepsei, în lumina schimbărilor legislative. Populaţia investigată este reprezentată de persoane condamnate la pedepse neprivative de libertate, respectiv amânarea aplicării pedepsei, suspendare sub supraveghere, dar și liberați condiționați, în evidența Serviciul de Probaţiune Iaşi. La momentul efectuării studiului populația totală este de 2298 persoane supravegheate, aflate în evidența S.P. Iași, însă subliniem că acest număr este unul extrem de dinamic, ca urmare a numărului lunar de intrări și ieșiri. *Criteriul alegerii eşantionului* este ca persoanele condamnate să aibă o perioadă de maxim 5 luni până la finalizarea executării pedepsei, respectiv să fie în faza finală de executare. *Eşantionul* (din ambele studii) este format din 21 persoane condamnate aflate în evidența Serviciului de Probațiune Iași. *Instrumentul* utilizat este *ghidul de interviu* destinat persoanelor condamnate în stare de libertate.

Rezultatele cercetării

Perioada iniţială a pedepsei – o prefigurare a dinamicii raportului dintre control şi asistare

Această primă categorie este selectată în cadrul analizei calitative de faţă pentru a evidenţia aspecte legate de schimbările de la nivel personal al condamnaţilor încă din perioada iniţială a pedepsei, ceea ce ne relevă *impactul în timp* a pedepsei asupra condamnatului.

Momentul acordării sentinţei şi punerea ei în executare capătă semnificaţii pozitive şi am putea spune eliberatoare asupra persoanelor care au primit o pedeapsă neprivativă de libertate. Acordarea sentinţei cu *suspendare sub supraveghere* a favorizat totodată şi conştientizarea gravităţii faptei comise, ceea ce din punct de vedere al reabilitării constituie elementul central. În aceste cazuri, conform prevederilor din Codul Penal, scopul pedepsei este atins, chiar fără încarcerarea inculpatului, deci prin lăsarea lui în libertate. Începutul perioadei de *supraveghere* introduce condamnatul în climatul unei instituţii de supraveghere, dar cu un specific total diferit de al unei instituţii de coerciţie, ceea ce îl face să privească diferit executarea şi pedeapsa în sine. *Probaţiunea* este privită „ca ceva bun", o „alternativă" eficace şi perfectă la detenţie în situaţia lor, în care limitarea libertăţii şi gratiile închisorii sunt înlocuite „de a veni şi a vorbi cu psihologul". Încă din prima perioadă a exercitării pedepsei, coerciţia închisorii şi dezumanizarea ei este înlocuită de perspectiva psiho-socială, prin care consilierii de probaţiune care pun în executare pedeapsa sunt priviţi ca „oameni", „psihologi", deşi sunt de pregătiri universitare diverse, ca „cineva care să mă ţină aproape".

În acest context, în percepţia persoanelor supravegheate instituţia probaţiunii este mai degrabă legată de *reabilitare* decât de supraveghere, control. Perioada de supraveghere este percepută de către persoanele aflate în supraveghere ca o perioadă benefică, având în vedere consilierea psiho-socială de care au beneficiat. Consilierea capătă valenţe multiple, atât prin intervenţia de specialitate, cât şi prin informarea şi sprijinirea persoanelor aflate în supraveghere pe tot parcursul executării pedepsei, îndeosebi în cazul acelor persoane care se află pentru prima dată în contact cu sistemul de justiţie. Mai mult decât atât, suspendarea cu supravegherea este definită ca o şansă de a demonstra îndreptarea comportamentală, iar executarea pedepsei în sine este percepută ca „un fel de ajutor". Astfel, din relatările intervievaţilor aflaţi în supraveghere, cei mai mulţi justifică sprijinul acordat de instituţia probaţiunii prin sintagma „m-a ajutat". De asemenea, interesant este de observat modul în care persoanele supravegheate îşi evaluează şi descriu propria schimbare, comparând etapa de început a

pedepsei cu etapa ulterioară executată: „*M-am schimbat în bine… În puşcărie încercam să fac câte ceva, că aveam gânduri negative, mă gândeam la familie şi nu voiam să mă îmbolnăvesc, când am primit supravegherea a fost o reală şansă şi bucurie.”.*

Observăm că „ajutorul” perceput în studiul din 2011, în studiul comparativ din 2025 îmbracă valențele încrederii, a respectării regulilor și obligațiilor impuse de instanță: „*a trebuit sa vin să semnez; dacă respecți obligațiile, e bine, și consilierul este suportiv*”, semn al unor prevederi legislative mai clare și mai restrictive.

Dacă la începutul perioadei de supraveghere aveau preocupări neconstructive, specifice „subculturii criminale”[7] din care făceau parte, ulterior au renunţat la acestea „*La începutul supravegherii îmi era frică şi să ies în oraş, acum mai ies şi eu prin oraş. S-au schimbat multe, sunt mai cuminte, acum mă mai duc la şcoală, înainte nu prea mă duceam [...]*”. Persoanele condamnate intervievate acordă o importanţă deosebită consilierii văzută ca o posibilitate de descărcare emoţională „*pur şi simplu vorbeşti, te răcoreşti, te ascultă cineva”.* Pedeapsa suspendării sub supraveghere acordă individului şansa de a-şi continua viaţa într-un mod absolut firesc şi de a-şi exercita o varietate de status-roluri la locul de muncă, şcoală, familie, grup de prieteni.

„…mă gândesc ca şi cum aş fi un om normal, pur şi simplu vorbeşti, te răcoreşti, te ascultă cineva. Am avut încredere în consilierul responsabil şi i-am spus ce am pe suflet…. Probaţiunea ca un pas înainte, mai dă omului o şansă, ... aici am fost tot timpul îndrumat spre bine, am întrebat ce se va petrece şi consilierii mi-au explicat toţi paşii”. (G.G, Supraveghere, omor calificat, 3 ani şi 6 luni).

„. Supravegherea m-a ajutat ca un fel de control asupra propriei vieţi, am ales ce este bun.” (R.D., Supraveghere, tâlhărie, 5 ani şi 6 luni).

„M-a făcut să gândesc altfel, înainte eram şi mai tânăr, acum analizez lucrurile înainte să fac ceva, gândesc dacă este bine.” (M.I., Supraveghere, Tâlhărie, 4 ani) .

La întrebarea „*Cum consideraţi pedeapsa cu supravegherea, din punct de vedere al raportului dintre control şi asistare ?*” majoritatea persoanelor aflate în supraveghere au acordat un credit important *asistenţei şi consilierii*: „*Mai mult consilierea, controlului i-aş da un 5, nu prea l-am simţit, iar asistenţei un 10.”* Din perspectiva persoanelor supravegheate, *controlul* este exercitat prin tehnici de consiliere şi programe de intervenţie de specialitate pentru reducerea riscului de recidivă: *„Eu am simţit controlul prin discuţii, sfaturi, exerciţii, programe, ultima dată am participat la un program numit “1 la 1”, acesta a fost individual, doar cu consilierul, iar acum 2 ani am mai fost într-un program despre “Drepturile omului”, în grup.”*

Raportul dintre control și asistare este privit și în studiul recent, din 2025, în favoarea consilierii, a asistării, prin impactul extrem de puternic al programelor de reintegrare socială, care au rolul de recadrare atitudinală și de schimbare: „M-am înțeles pe mine și stările pe care le-am observat, nu mă mai enervez ca înainte.

Caracterizarea instanţei de executare si a impactului ei asupra persoanei condamnatului

Instituţia probaţiunii este descrisă de persoanele aflate în supraveghere ca un loc unde nu se simt discriminaţi, ci chiar sprijiniţi de către personalul de specialitate, o alternativă foarte bună la detenţie: *„Eu pe toată perioada de sub supraveghere m-am simţit un om ca toţi ceilalţi, nu un infractor.”(C.I., Conducere fără permis pe drumurile publice, supraveghere, 2 ani şi 2 luni).* Pedeapsa cu suspendare sub supraveghere, prin oferirea posibilităţii de a-și continua viaţa într-un ritm absolut normal nu a afectat persoanele aflate în supraveghere: *„Greu??? Nu. Am venit, am semnat...” (L.I, furt calificat şi distrugere, supraveghere, 3 ani şi 2 luni). Probaţiunea este ca un fel de “bunică”, te întreabă de ce ai făcut un anumit lucru şi-ţi spune ce-i bine şi ce nu”(I.C., Tâlhărie, supraveghere, 3 ani şi 6 luni).*

Definițiile propriei instituții de executare se păstrează în registru pozitiv și la momentul prezent, în 2025, asociat mai degrabă cu normalitatea vieții cotidiene: „*O viață normală și a fost bine,*

[7] Prin „subcultură criminală” facem referire la anturajul persoanei condamnate (vezi *teoria asociaţiilor diferenţiale*, E. Shutherland, 1966).

Probațiunea pentru mine- un efect pozitiv, am avut liberatate să desfășor activități lucrative și să îmi duc viața normal, Viața mea a decurs normal, doar că trebuia să vin să semnez".

Rezultatul imediat al executării pedepsei cu suspendare sub supraveghere este *schimbarea* şi implicit renunţarea la comportamentul infracţional: „*eu, în primul rând, m-am trezit [...]. Probaţiunea cred că este acea mână care te împinge de la spate." (C.D, furt, supraveghere, 2 ani). Schimbarea* se referă în principal la reorientarea spectrului de preocupări şi credinţe, fie prin includerea în programe de consiliere, fie prin orientarea spre activităţi constructive, de genul loc de muncă sau continuarea studiilor *(m-a ajutat şi cu şcoala, acum sunt elev la seral …" (L.I, 19 ani, furt calificat şi distrugere, Supraveghere, 4 ani si 2 luni).*

Și la momentul prezent (a *studiului oglidă* realizat în anul 2025) se păstrează această definiție pozitivă de către persoanele condamnate, accentuându-se rolul procesului de conștientizare a gravității comportamentului infracțional, prin sublinierea rolului de „*lectie, învățătură de minte, un lucru educativ, o perioadă de probă, viața normală",* pe care probațiunea o reprezintă pentru aceștia. În perspectiva persoanelor supravegheate, *controlul* este exercitat prin tehnici de consiliere şi programe de intervenţie de specialitate pentru reducerea riscului de recidivă. În mod similar, într-o altă cercetare întreprinsă în anul 2010 (Nastasă, D., 2010), populaţia specialiştilor din domeniu juridic şi psiho-social, apreciază că probaţiunea îndeplineşte rolul de control social prin conştientizarea gravităţii comportamentului infracţional din partea condamnaţilor şi prin programe de asistenţă şi consiliere.

Impactul pedepsei asupra reintegrării sociale

În ceea ce priveşte unul dintre efectele cele mai cunoscute ale pedepsei – etichetarea – observăm că acesta este redusă ca intensitate, persoanele aflate în supraveghere se consideră „normali": „*Dar nu s-au schimbat în nici un fel, ... nu m-au etichetat"*; „*Eu mă simt vinovat, dar nu etichetat*" *(G.G, supraveghere, omor calificat, 3 ani şi 6 luni).* Lipsa etichetării persoanelor aflate în supraveghere în libertate este întărită de sprijinul şi încurajarea celor din jur, fie din cadrul familiei, şcolii sau chiar locului de muncă: *„Nu, nu am văzut din partea lor etichetare, mi-au fost aproape, m-au susţinut, mă văd ca şi înainte" (M.I, Supraveghere, Tâlhărie, 4 ani).* Impactul pedepsei cu supraveghere este perceput de către persoanele condamnate la această pedeapsă ca fiind *pozitiv*, pregătind în fond individul din punctul de vedere al corectării comportamentului şi respectării normelor sociale şi legale deopotrivă. Mai mult decât atât, pedeapsa cu suspendare sub supraveghere i-a sprijinit pe condamnaţi în procesul de reintegrare prin responsabilizarea şi maturizarea lor. În ceea ce priveşte imaginea în societate a persoanelor aflate în supraveghere, putem spune că pedeapsa a avut un impact neutru prin faptul că nu a adus schimbări majore în statutul lor, fiind priviţi la fel ca înainte. Totodată, pe parcursul perioadei de supraveghere, aceştia au dat dovadă de îndreptare temeinică, atât din punct de vedere juridic (lipsa recidivei), cât şi social, prin păstrarea statutului şi rolurilor avute anterior condamnării.

În studiul efectuat în 2025, impactul direct al supravegherii asupra reintegrării sociale este reprezentat de efectele programelor de reintegrare socială (obligație cvasi-întâlnită în sentințele penale și extrem de folositoare asupra creșterii gradului de empatie, comunicare, conștientizare, capacitate de a învăța din experiențele antrerioare), după cum ni se relevă de către participanții la studiu: „*o lecție legată de empatie, am învățat cum să nu mai fac, la programul cu psihologul am învățat multe, relația cu învățături, ajutor și o bună comunicare; nu mă mai enervez așa de repede și să știu să mă calmez la timp".*

Singura dificultate majoră pe care persoanele supravegheate o întâmpină în unanimitate este „birocraţia", aşa-zisa existenţă a „hârtiilor", iar în mod concret *cazierul*, care îi împiedică de cele mai multe ori la accesarea unui loc de muncă. O altă implicaţie negativă a pedepsei neprivative de libertate ste menţionată de o parte a persoanele condamnate ca fiind înrăutăţirea climatului familial şi implicit dezamăgirea şi suferinţa provocată părinţilor. *Din experienţa practică a specialistului* afirm că aceste consecinţe asupra mediului familial apar adeseori controversate, pe de o parte acţionând în direcţia disoluţiei grupului familial, iar pe de altă parte ca apropiere între membrii familiei, în vederea traversării etapei de criză provocată de experienţa procesuală şi de condamnare. În cel din urmă exemplu, se observă o evoluţie pozitivă a dinamicii familiale prin creşterea gradului de implicare a părinţilor în exercitarea funcţiilor educative, ceea ce duce în ultimă instanţă la corectarea comportamentală din partea condamnatului. În aceste cazuri, familia devine un "partener" eficient al instanţei de executare, optimizând procesul de reintegrare socială şi reducere a riscului de recidivă.

Obstacolul în executare este reprezentat în „studiul-oglindă” realizat în 2025 în principal de munca în folosul comunității, ca obligație integrantă a suspendării sub supraveghere și a a amânării aplicării pedepsei, prevăzută la art. 93, alin 3, Cod Penal, respectiv art. 85, alin2, lit b, Cod Penal). Munca în folosul comunității poate constitui un principiu director al justiției restaurative, prin repararea răului produs comunității prin săvârșirea infracțiunii. Spre deosebire de momentul 2011, ulterior adoptării Codului Penal, și în prezent, munca în folosul comunității devine dispoziție obligatorie, parte integrantă a sentințelor prin care se dispune suspendarea sub supraveghere a pedepsei închisorii. Ori, acest aspect legislativ cântărește mult în executare, și, deși are beneficii majore, poate constitui un obstacol sau o obligație greu de îndeplinit pentru persoanele condamnate în stare de libertate.

Concluzii

În studiul prezent avem în faţă o analiză comparativă a impactului pedepsei asupra reintegrării sociale post-penale dintr-o lentilă perceptivă a timpului, raportat la momentul adoptării Codului Penal, 2011 versus 2025. Odată cu realizarea acestei analize comparative temporale este relevat şi specificul instanţelor de executare, precum şi impactul avut asupra personalităţii condamnaţilor. În evaluarea instituţiei probaţiunii, atât în 2011 cât și în 2025, lotul investigat caracterizează instituţia ca un loc lipsit de discriminare, latura coercitivă a pedepsei este înlocuită de dimensiunea psiho-socială, iar pedeapsa este percepută ca un „ajutor”, „șansă”. Pedeapsa îşi atinge rezultatul scontat îndeosebi prin conştientizarea implicaţiilor comportamentului infracţional şi schimbarea cognitiv-comportamentală din partea persoanelor supravegheate. În acest context, activitatea de consiliere a Serviciului de Probaţiune este investită de către persoanele condamnate cu un credit extrem de important.

În ceea ce priveşte *evaluarea impactului pedepsei asupra reintegrării sociale post-penale a condamnatului* este descris în unanimitate de persoanele condamnate la aceasta ca unul pozitiv, atât ân anul 2011, cât și în anul 2025. Dificultatea majoră estimată în reintegrare este existenţa cazierului, iar în executare, ulterior, în 2025 de munca în folosul comunității. Pentru o mai bună comprehensiune a corelației dintre impactul pe care îl are instanţa de executare şi definirile pe care condamnatul le atribuie acestei instanţe și consilierului de probațiune, s-a recurs în cadrul analizei cercetării de faţă la o abordare comparativă a nomentelor studiilor, raportate la intrarea în vigoare a Codului Penal, respectiv momentul 2011- momentul 2025, asa cum reiese din *tabelul nr. 1.*

Tabelul nr. 1-Analiză comparativă a percepțiilor persoanelor condamnate

Grupul	Definiri pedeapsă	Impact/raport –control-asistare*
Persoane supravegheate 2011	*„șansă”, „ajutor”, „sprijin”, „o schimbare în bine”, „reeducare”* *„O lecţie de viaţă”* *„aici este eliberare, am simţit o uşurare”* *„ca un fel de bunică”, „acea mână care te împinge de la spate”*	*„sunt o altă persoană”, „m-a schimbat în sens pozitiv”, „sunt mai cuminte”, „te ajută”, „am învăţat cum să mă comport”* *„aici primeşti o şansă”* *„sunt mai conştient de propriile fapte”, „mi-a deschis ochii”, „ce trebuie să fac de acum încolo”, „gândesc altfel despre viaţă”, „am învăţat ceva de la viaţă”*
	„o pedeapsă de bun gust”	*„sunt mai respectuos”, „mai atent”* *„m-a ajutat să fac treburile legal”* *„mi-a prins bine această perioadă”* *„mă simt uşurat*
Persoane supravegheate 2025	*„ o învățătură de minte”* *O viață normală și a fost bine* *O lecție, să nu mai fac greșeala pe care am făcut-o* *O perioadă de probă în care am conștientizat faptele pe care le-am făcut* *Un lucru educativ,* *Probațiunea pentru mine- un efect pozitiv, am avut liberatate să desfășor activități lucrative și să îmi duc viața normal*	*„la programul cu psihologul am învățat să nu mai fac”* *Mi-am redobândit și permisul auto si m-am angajat,* *Aici am învățat multe, cum să gândesc.* *Relația cu consilierul foarte bună, m-a înțeles* *Relația foarte bună, cu învățături, ajutor și o bună comunicare* *Nu mă mai enervez așa de repede și să știu să mă calmez la timp,*

	Viaţa mea a decurs normal, doar că trebuia să vin să semnez *Dacă respecţi obligaţiile, e bine, şi consilierul este suportiv* *Munca în folosul comunităţii a fost mai greu de făcut, dar a trecut* *Munca în folosul comunităţii- cel mai greu de făcut din toată sentinţ* *Munca în folosul comunităţii a fost uşoară, dar incomodă*	*M-am înţeles pe mine şi stările pe care le-am observat,* *O lecţie legată de empatie* *Acum am planuri de viitor, plec la muncă în străinătate, înainte nu aveam.*

Fără a avea pretenţia că am surprins în mod definitiv toate aspectele legate de o realitate socială atât de complexă, considerăm că studiul de faţă furnizează informaţii în măsură să ne permită o înţelegere mai profundă a acestui fenomen, oferind posibilitatea unor cercetări viitoare mai aprofundate.

Bibliografie

1. Banciu, D., *Control social şi sancţiuni sociale*, Ed. Victor, Bucureşti, 1999
2. Braithwaite, J., *Crime, Shame and Rintegration*, Cambridge Universitu Press, 1989
3. Hotca, A.M., *Manual de drept penal. Partea generală, Ediția a II-a*, 2020
4. Nastasă, D., 2013, *Dincolo de gratii*, Ed. Universităţii „Al. I.Cuza”, Iaşi, 2013
5. Zamfir, C., Vlăsceanu, L.(coord.), *Dicţionar de sociologie*, Editura Babel, Bucureşti. 1993.
6. *Reviste*
7. Volumul colectiv al Conferinţei Ediţia a IV-a- “Challenges for Science – and Reserch in the Crisis Era”, Universitatea „Alma Mater”, Sibiu, martie 2010- Nastasă, D., “ Social Control and Crime”

Legislaţie

**Codul Penal. Codul de Procedură Penală, 2006, Ed. Hamangiu SRL, Bucureşti.

***Noul Cod penal. Noul Cod de procedură penală,* 2014, Ed. Tamangiu, Bucureşti

*** Legea nr. 254/ 2013 privind executarea pedepselor si a măsurilor privative de libertate dispuse de organele judiciare în cursul procesului penal

*** Legea 252/2013 privind organizarea și funcționarea sistemului de probațiune.

ACTUALIZAREA SINELUI CA FACTOR DE INTEGRARE SOCIALĂ A TINERILOR NEET

Victoria PLĂMĂDEALĂ,

Doctor, lector universitar, Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă” din Chișinău, Moldova, ORCID iD: 0000-0001-9733-5955

Sergiu SĂNDULEAC,

Doctor, conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă” din Chișinău Moldova, ORCID iD: 0000-0003-2040-4670

Rezumat

Studiul de față își propune să analizeze actualizarea sinelui la tinerii NEET în comparație cu tinerii implicați în educație sau muncă, utilizând testul SAMOAL (POI/Personal Orientation Inventory elaborat de Everett Shostrom). La cercetare au participat 128 de tineri, cu vârsta cuprinsă între 19 – 27 ani din Chișinău, dintre care 45 (35,2%) sunt NEET și 83 (64,8%) sunt persoane implicate în activități educaționale sau profesionale. Analiza rezultatelor obținute a relevat diferențe semnificative între loturile de subiecți la majoritatea parametrilor actualizării sinelui. Tinerii NEET au manifestat scoruri mai scăzute în ceea ce privește înțelegerea de sine, sociabilitate, percepția asupra valorilor umane și flexibilitate, indicând o posibilă corelație între absența activităților educaționale sau profesionale și dificultățile în procesul de actualizarea sinelui. În contrast, tinerii implicați în educație sau muncă au prezentat scoruri mai ridicate la acești parametri, sugerând că integrarea într-un sistem educațional sau profesional poate facilita procesul de actualizare a sinelui și sprijini dezvoltarea unei imagini de sine pozitive și stabile. Aceste rezultate subliniază importanța intervențiilor socio-educaționale pentru sprijinirea tinerilor NEET în procesul lor de dezvoltare personală și integrare socială.

Cuvinte cheie: tineri NEET, actualizarea sinelui, dezvoltare personală, integrare socială, imagine de sine

SELF-ACTUALISATION AS A FACTOR FOR THE SOCIAL INTEGRATION OF NEET YOUNG PEOPLE

Abstract

The present study aims to analyse the self-actualization of NEET young people in comparison with young people involved in education or work, using the SAMOAL (POI/Personal Orientation Inventory elaborat de Everett Shostrom). A total of 128 young people aged 19-27 years from Chisinau participated in the research, of which 45 (35.2%) were NEET and 83 (64.8%) were involved in education or labour. The analysis of the obtained results revealed significant differences between the groups of subjects in most of the parameters of self-actualisation. NEET young people showed lower scores in self-understanding, sociability, perception of human values and flexibility, indicating a possible correlation between the absence of educational or professional activities and difficulties in the process of self-actualisation. In contrast, young people involved in education or work showed higher scores on these parameters, suggesting that integration into an educational or vocational system may facilitate the process of self-updating and support the development of a positive and stable self-image. These results emphasise the importance of socio-educational interventions to support young NEETs in their personal development and social integration.

Keywords: young NEET, self-actualisation, personal development, social integration, self-image

Introducere

Tinerii NEET *(tineri care nu urmează studii, nu sunt angajați și nu participă la formare profesională*) reprezintă o provocare semnificativă pentru incluziunea socială și dezvoltarea durabilă în Europa. Tinerii NEET sunt vulnerabili la excluziune socială și se confruntă cu inegalități în accesul la educație și pe piața muncii (Țoc & Școala Națională de Studii Politice și Administrative, 2020). Elaborarea unor politici publice eficiente pentru această categorie necesită o abordare intersectorială, cu obiective clare pe termen lung și cu o mai bună circulație a informației între diferitele niveluri de guvernanță (Paabort & Beilmann, 2021). Factorii care influențează rata NEET sunt complecși și interconectați, fiind necesare intervenții coordonate atât la nivel microstructural, cât și macrostructural, pentru a combate sărăcia, excluziunea socială și barierele în calea angajării (Berigel et al., 2023). Potrivit unor studii recente, tinerii NEET dețin un potențial ridicat pentru contribuția la dezvoltarea durabilă, iar strategiile de integrare a acestora ar trebui să fie asumate atât de instituțiile publice, cât și de cele private, ca parte a inițiativelor de responsabilitate socială corporativă (Puiu, 2019). Abordarea problematicii NEET este esențială pentru realizarea obiectivelor privind educația incluzivă și creșterea economică durabilă stabilite în Agenda 2030.

Cadrul teoretic

Actualizarea sinelui reprezintă o etapă esențială a dezvoltării personalității adulte, caracterizată prin maturitate psihologică, autonomie, adaptabilitate și realizare personală. Conceptul a fost fundamentat de A. Maslow (2009, p. 16), care, în teoria sa a ierarhizării trebuințelor umane, descrie trăsăturile definitorii ale personalității autorealizate: percepția corectă a realității, spontaneitatea, detașarea, independența, experiențele de vârf, simțul umorului și creativitatea. Deși trecerea la maturitate diferă în funcție de contextul social și cultural, există trăsături comune care definesc acest proces. Potrivit lui Golu (2015, p. 211), tinerețea – intervalul cuprins între 20 și 35/40 de ani – este marcată de vitalitate, potențial individual și preocupări legate de carieră și viața personală. În această etapă se evidențiază un subgrup vulnerabil de tineri: cei cu statut NEET *(Not in Education, Employment, or Training*), care nu sunt implicați în procese educaționale, activități profesionale sau formări de orice tip. Această categorie se confruntă cu dificultăți de integrare în etapele mature ale dezvoltării și de aliniere la așteptările sociale și economice ale vieții adulte.

Termenul NEET a apărut la sfârșitul anilor 1990 în Regatul Unit și a fost ulterior adoptat de alte țări, precum Japonia, Coreea de Sud, China, Serbia, Canada, Statele Unite ale Americii și statele membre ale Uniunii Europene. Deși utilizat pe scară largă, termenul este adesea însoțit de un stigmat social. De exemplu, Simon Cox de la BBC News (2005) descrie NEET ca fiind „cel mai nou cuvânt la modă pentru tinerii care abandonează școala", menționând că aceștia „au de 20 de ori mai multe șanse să comită o infracțiune și de 22 de ori mai multe șanse să devină mame adolescente". În același sens, Colin Webster (2007) afirmă că tinerii NEET sunt responsabili pentru o proporție disproporționat de mare de infracțiuni, observând că absenteismul și excluderea școlară sunt factori predictivi ai acestui statut.

În Republica Moldova, Legea nr. 105/2018 privind promovarea ocupării forței de muncă definește tinerii NEET ca fiind „tinerii în vârstă de 15-29 de ani, care nu fac parte din populația ocupată, nu studiază/învață în cadrul sistemului formal de educație și nu participă la niciun fel de cursuri sau alte instruiri în afara sistemului formal de educație".

Conform datelor publicate de Biroul Național de Statistică (2021), peste un sfert dintre tinerii moldoveni cu vârste între 15 și 29 de ani (26,0%) nu erau incluși, la 1 ianuarie 2021, în niciun tip de activitate educațională sau profesională, fiind astfel încadrați în grupul NEET. Această inactivitate generează efecte negative precum izolare socială, dependență economică și stigmatizare, afectând în mod semnificativ dezvoltarea personală. În acest context, problematica actualizării sinelui în rândul tinerilor NEET devine deosebit de relevantă, întrucât această dimensiune psihologică reflectă capacitatea indivizilor de a se autoregla, de a-și asuma un sens al existenței și de a se adapta constructiv la cerințele societății. Actualizarea sinelui, în cazul tinerilor NEET, poate fi blocată sau întârziată de lipsa unei direcții clare în viață, de absența apartenenței sociale și de insuficiența oportunităților de afirmare personală. Studiul realizat de Gustavsson și Jonsson (2024) în Suedia relevă că izolarea socială și lipsa activării în contexte educaționale sau profesionale afectează profund sănătatea mentală și evoluția psihologică a tinerilor NEET, accentuând dificultățile lor de integrare și maturizare.

Metodologia cercetării

Pornind de la analiza teoretică și contextul social expus anterior, cercetarea de față a fost motivată de dorința de a înțelege mai profund modul în care implicarea sau lipsa implicării în activități educaționale și profesionale influențează procesul de actualizare a sinelui în rândul tinerilor. În acest scop, studiul a fost ghidat de următoarele două întrebări de cercetare: *Care sunt diferențele în procesul de actualizare a sinelui între tinerii NEET și tinerii implicați în educație sau muncă? În ce măsură implicarea tinerilor în activități educaționale sau profesionale influențează dezvoltarea unei imagini de sine pozitive și stabile, comparativ cu tinerii care nu sunt implicați în astfel de activități?*

Scopul principal al cercetării a fost de a analiza diferențele în nivelul de actualizare a sinelui între tinerii NEET (*Not in Education, Employment, or Training*) și tinerii activi din punct de vedere educațional sau ocupațional. Cercetarea a fost realizată în perioada 2024–2025, folosind un design cvasiexperimental de tip constatare. Eșantionul a fost format din 128 de tineri cu vârste cuprinse între 19 și 27 de ani, toți din municipiul Chișinău. Distribuția pe grupuri a fost următoarea: 45 de participanți (35,2%) au fost identificați ca tineri NEET, iar 83 de participanți (64,8%) erau activi în educație sau muncă. Participanții au fost selectați printr-o procedură de recrutare deschisă, care a inclus anunțuri publice afișate în spații accesibile: rețele de socializare, Centrul Municipal de Tineret Chișinău, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă", Universitatea de Stat din Moldova, Universitatea Tehnică a Moldovei, stații de transport public și alte locații frecventate de tineri.

Instrumentul utilizat pentru colectarea datelor a fost testul SAMOAL (POI – *Personal Orientation Inventory*), elaborat de Everett Shostrom (1968) și adaptat de Калина Н.Ф. și Лазукин А.В., preluat din Plămădeală (2021, p. 63). Testul este compus din 100 de itemi, fiecare cu două alternative de răspuns, iar participanții aleg varianta care îi caracterizează cel mai bine. SAMOAL măsoară nivelul general al actualizării sinelui și oferă informații despre unsprezece dimensiuni specifice ale acesteia: *competența temporală, valorile umane, viziunea asupra naturii umane, trebuințele cognitive (nevoia de cunoaștere), creativitatea, autonomia, spontaneitatea, înțelegerea de sine, simpatia de sine, sociabilitatea și flexibilitatea*.

Scorul maxim la scala generală este de 100 de puncte. Un scor mai ridicat indică o intensitate crescută a dimensiunii evaluate. Totuși, nu există praguri clare care să delimiteze niveluri scăzute, medii sau înalte de actualizare a sinelui. Shostrom atrage atenția asupra riscului de *pseudoactualizare*, adică obținerea unor scoruri maximalizate artificial, influențate de factori precum dezirabilitatea socială sau dorința de autoprezentare favorabilă. Conform acestuia, majoritatea persoanelor cu tendințe reale de autoactualizare înregistrează scoruri între 50 și 65 de puncte.

Având în vedere că distribuțiile obținute nu respectă condițiile de normalitate, pentru compararea nivelurilor de actualizare a sinelui între cele două grupuri (NEET vs. studenți/angajați), a fost utilizat testul Mann-Whitney U**,** o metodă nonparametrică potrivită pentru eşantioane independente.

Rezultate și discuții

Analiza statistică a evidențiat diferențe semnificative între grupurile investigate în ceea ce privește nivelul general de actualizare a sinelui, măsurat prin instrumentul SAMOAL. Valorile scorurilor sunt prezentate în figura de mai jos (vezi figura 1):

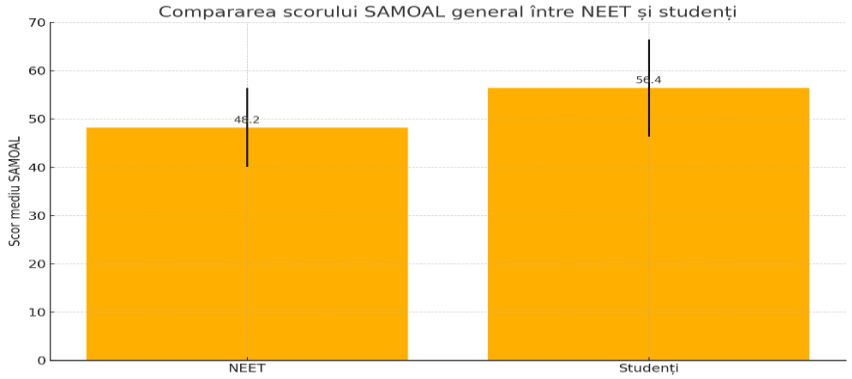


Figura 1. Scorurile SAMOAL generale la tinerii NEET și la tinerii implicați în educație sau muncă

Tinerii implicați în educație sau muncă au obținut scoruri semnificativ mai mari (M = 56.42; SD = 10.05) comparativ cu tinerii NEET (M = 48.22; SD = 8.20), diferența fiind semnificativă statistic (U = 914.5, Z = -4.760, p < 0.001). Aceste rezultate indică un nivel mai scăzut al actualizării sinelui în rândul tinerilor NEET, ceea ce poate fi interpretat ca o manifestare a vulnerabilității lor în procesul de dezvoltare personală și integrare socială.

Analiza detaliată a celor unsprezece subscale SAMOAL a relevat diferențe semnificative statistic între cele două grupuri, în special în patru dimensiuni esențiale ale actualizării sinelui: *autonomie, spontaneitate, sociabilitate și flexibilitate*. În ceea ce privește *autonomia*, tinerii NEET au obținut un scor mediu de 5.69, semnificativ mai mic decât cel al tinerilor implicați în educație sau muncă, care au înregistrat un scor mediu de 7.87 (U = 908.0, p < 0.001). Această diferență sugerează o capacitate mai redusă de autoreglare și asumare a responsabilității în rândul tinerilor NEET.

Dimensiunea *spontaneitate* reflectă disponibilitatea de a reacționa liber și autentic în contexte variate. Și aici, scorul mediu al tinerilor NEET (M = 5.38) este considerabil mai scăzut față de cel al studenților sau angajaților (M = 7.12), diferența fiind semnificativă statistic (U = 1046.5, p < 0.001).

La scala *sociabilitate*, care măsoară capacitatea de a stabili relații armonioase și deschise cu ceilalți, tinerii NEET au obținut o medie de 6.70, în timp ce tinerii activi au înregistrat o valoare medie de 9.33. Diferența este semnificativă din punct de vedere statistic (U = 744.0, p < 0.001), indicând o posibilă tendință de izolare socială în rândul tinerilor NEET.

Diferența cea mai pronunțată a fost observată la dimensiunea *flexibilitate,* unde scorul mediu al grupului NEET a fost de 5.77, față de 9.43 în cazul studenților sau angajaților. Analiza statistică a evidențiat diferențe statistic semnificative (U = 222.5, Z = -8.373, p < 0.001), ceea ce arată un nivel mult mai scăzut al adaptabilității cognitive și comportamentale în cazul tinerilor NEET.

Analiza rezultatelor obținute indică faptul că tinerii NEET au înregistrat scoruri semnificativ mai mici la scala *autonomie* comparativ cu tinerii implicați în educație sau muncă. Această diferență sugerează că lipsa activităților educaționale sau profesionale poate afecta negativ dezvoltarea autonomiei. Tinerii NEET pot întâmpina dificultăți mai mari în asumarea responsabilității pentru propriile acțiuni și în formarea unei identități independente și autosuficiente. Fiind un element central al maturității și al actualizării sinelui, autonomia are nevoie de un cadru favorabil pentru a se dezvolta – cadru care, în cazul tinerilor NEET, lipsește sau este insuficient.

Scorurile mai scăzute pot reflecta o lipsă de oportunități și de contexte care să stimuleze asumarea deciziilor, explorarea propriilor resurse și afirmarea individuală. Pe fondul izolării sociale și al diminuării interacțiunilor relevante, acești tineri sunt expuși stagnării în dezvoltarea autonomiei. În contrast, tinerii activi beneficiază de contexte educaționale și profesionale structurate, care încurajează responsabilitatea, autoreglarea și încrederea în sine. Aceste experiențe contribuie semnificativ la formarea unei autonomii solide, prin expunerea la provocări reale și oportunități de creștere

(Cerneavschi, 2024). Astfel, diferențele constatate evidențiază rolul esențial al integrării în educație sau muncă în sprijinirea dezvoltării autonome și subliniază nevoia unor intervenții socio-educaționale adaptate specificului tinerilor NEET.

Spontaneitatea – indicator al autenticității și al capacității de reacție naturală în fața provocărilor – s-a dovedit de asemenea mai redusă în rândul tinerilor NEET. Aceștia par mai puțin dispuși să acționeze spontan, ceea ce poate fi pus pe seama lipsei de experiențe sociale și stimulente cotidiene care să favorizeze dezvoltarea acestei trăsături. Implicarea în educație sau muncă presupune luarea rapidă a deciziilor, interacțiuni frecvente și adaptare constantă, toate acestea contribuind la formarea unei spontaneități funcționale. În lipsa acestor contexte, tinerii NEET riscă să devină excesiv de precauți, dependenți de directive externe și mai puțin flexibili în fața situațiilor neprevăzute (Platon, 2021).

În ceea ce privește *sociabilitatea*, diferențele sunt clare: tinerii NEET manifestă o capacitate mai redusă de a construi relații interpersonale solide. Lipsa unei rețele sociale active, izolarea sau retragerea socială afectează negativ abilitățile de comunicare, cooperare și empatie. În lipsa unui cadru educațional sau profesional, oportunitățile de socializare sunt limitate, iar încrederea în sine poate scădea. În schimb, tinerii implicați în activități educaționale sau profesionale sunt expuși unor interacțiuni constante cu colegi, profesori sau superiori, care contribuie la dezvoltarea abilităților sociale și la consolidarea unei imagini de sine pozitive. Aceste constatări susțin ideea că *integrarea activă în comunitate este un factor protector important în dezvoltarea sociabilității și prevenirea marginalizării*.

În mod similar, dimensiunea *flexibilitate* evidențiază o diferență netă între cele două grupuri. Tinerii NEET tind să manifeste un stil cognitiv rigid, o dificultate în abordarea situațiilor din perspective multiple și o reticență față de schimbare. Această inflexibilitate poate fi rezultatul unui mediu sărac în stimuli cognitivi și provocări variate, precum și al lipsei de antrenament în rezolvarea de probleme. În schimb, tinerii implicați în educație sau muncă dezvoltă o flexibilitate crescută prin interacțiuni dinamice, gestionarea termenelelor, soluționarea conflictelor și adaptarea continuă la cerințe diverse. Flexibilitatea mentală este indispensabilă în formarea unui sine adaptabil, capabil să facă față complexității sociale și personale (Maslow, 2009).

În ceea ce privește *valorile umane* și *viziunea asupra naturii umane*, nu s-au constatat diferențe semnificative statistic între cele două grupuri. Pentru subscala „*valori umane*", tinerii NEET au obținut un scor mediu de M = 9.31 (SD = 2.40), iar studenții/angajații M = 10.19 (SD = 2.54), U = 1560.0, Z = -1.546, p = 0.122. Pentru „viziunea asupra naturii umane", scorurile au fost M = 5.77 (SD = 2.73) pentru NEET și M = 6.33 (SD = 3.10) pentru studenți/angajați, U = 1676.5, Z = -0.974, p = 0.330. Aceste rezultate sugerează o relativă omogenitate între cele două grupuri în ceea ce privește interiorizarea valorilor umane fundamentale și percepția pozitivă sau negativă asupra naturii umane, elemente ce pot avea o stabilitate mai mare în timp și pot fi mai puțin sensibile la influența contextului educațional sau ocupațional imediat. Lipsa unor diferențe semnificative în aceste dimensiuni indică faptul că aspectele axiologice și ontologice ale sinelui par să fie mai puțin influențate de statutul de activitate (NEET vs. student), în comparație cu dimensiunile dinamice, relaționale sau motivaționale, unde s-au constatat diferențe clare.

Concluzii

Studiul de față a evidențiat diferențe semnificative în nivelul actualizării sinelui (măsurat prin SAMOAL) între tinerii NEET și cei implicați în educație sau muncă, în contextul unui design cvasiexperimental de tip constatare. Rezultatele indică faptul că tinerii activi educațional sau profesional prezintă niveluri semnificativ mai ridicate de actualizare a sinelui, atât în ceea ce privește scorul general SAMOAL, cât și majoritatea subdimensiunilor analizate. Cele mai marcante diferențe au fost identificate în dimensiunile *autonomie, spontaneitate, sociabilitate și flexibilitate* – trăsături fundamentale pentru conturarea unui sine funcțional, adaptabil și orientat spre dezvoltare personală.

Aceste dimensiuni par a fi mai sensibile la influența factorilor educaționali și ocupaționali, sugerând că lipsa implicării în astfel de contexte, specifică tinerilor NEET, afectează direct capacitatea de autoreglare, inițiativă personală și adaptare relațională. În schimb, dimensiuni precum *valorile umane* și *viziunea asupra naturii umane* nu au prezentat diferențe statistic semnificative între cele două grupuri, ceea ce sugerează o mai mare stabilitate în timp a acestor structuri axiologice și o rezistență sporită la variațiile contextuale.

Constatările acestui studiu subliniază rolul mediului educațional și ocupațional ca *factor protector esențial în dezvoltarea sinelui* și a resurselor psihologice asociate. Integrarea tinerilor într-un cadru structurat – fie el educațional sau profesional – oferă oportunități de învățare semnificative, interacțiuni sociale valoroase și provocări care stimulează autoreflecția și creșterea personală. În schimb, *tinerii NEET sunt expuși riscului stagnării psihologice*, al retragerii sociale și al unei dezvoltări sinelui incomplet realizate. Mai mult, actualizarea sinelui nu reprezintă doar un proces de autorealizare individuală, ci poate fi considerată un *barometru al sănătății psihosociale*. La tinerii NEET, dificultățile întâmpinate în acest proces pot semnala *o criză identitară profundă*, legată de lipsa de apartenență și de scop – nevoi fundamentale în perspectiva teoriei motivaționale a lui Maslow. Din punct de vedere psihologic, acest fenomen poate fi interpretat ca o stare de *„deconectare existențială”***,** în care absența rolurilor sociale blochează tranziția către maturitatea psihologică, perpetuând sentimentul de inutilitate, dependență și izolare.

Prin urmare, *integrarea socială a tinerilor NEET devine dependentă de reconectarea acestora la structuri sociale semnificative*, capabile să le ofere sens, recunoaștere și validare identitară. Sprijinirea acestor tineri nu se poate limita la măsuri economice sau administrative, ci presupune *intervenții psihopedagogice coerente*, centrate pe dezvoltarea resurselor personale, crearea de contexte relaționale pozitive și accesul echitabil la oportunități educaționale și profesionale. În ansamblu, studiul oferă dovezi empirice în sprijinul ideii că actualizarea sinelui este influențată semnificativ de implicarea educațională. Rezultatele pot servi ca fundament pentru intervenții psihopedagogice adaptate grupurilor vulnerabile, în special tinerilor NEET, în vederea sprijinirii dezvoltării personale și prevenirii excluziunii sociale.

Bibliografie

1. Berigel, M., Hiteva, R., & Montserrat, C. (2023). *Youth policies for sustainable inclusion: The complexity of NEET interventions in Europe*. European Journal of Social Work, 26(2), 143–158. https://doi.org/10.1080/13691457.2023.2176954
2. Biroul Național de Statistică (BNS). (2021). *Tinerii în Republica Moldova în anul 2021*. https://statistica.gov.md/ro/tinerii-in-republica-moldova-in-anul-2021-9578_59664.html
3. Cerneavschi, V. (2024). Procrastinarea academică: factori determinanți și efecte asupra performanței educaționale. *Vector European*, (2), 181–185. Chișinău: Complexul Editorial USEM. ISSN 2345-1106, E-ISSN 2587-358X.
4. Cox, S. (2005, August 16). The ‘NEET’ generation. *BBC News Magazine*. http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/magazine/4158696.stm
5. Golu, F. (2015). *Manual de psihologia dezvoltării: o abordare psihodinamică*. Iași: Editura Polirom.
6. Gustavsson, L., & Jonsson, L. (2024). NEET youth and psychosocial challenges in the aftermath of COVID-19: A Swedish perspective. *Journal of Applied Youth Studies, 7*(1), 45–63. https://doi.org/10.1007/s43151-024-00119-0
7. Paabort, A., & Beilmann, M. (2021). Policy frameworks for tackling NEET status: Intersectoral approaches and governance challenges. *Baltic Journal of European Studies, 11*(2), 153–170. https://doi.org/10.1515/bjes-2021-0011
8. Parlamentul Republicii Moldova. (2018). *Legea nr. 105/2018 privind promovarea ocupării forței de muncă și asigurarea de șomaj*. https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=105474&lang=roMaslow, A. H. (2009). *Motivație și personalitate* (ed. a 2-a). București: Editura Trei.
9. Platon, I. (2021). Servicii de susținere a tinerilor defavorizați. În *Asistența psihosocială în contextul noilor realități pe timp de pandemie* (pp. 70–77). Chișinău: Tipografia Universității de Stat din Moldova.
10. Plămădeală, V. (2021). *Trăirea sentimentului de singurătate la tineri*. Chișinău.
11. Puiu, T. (2019). Corporate social responsibility and youth employment: The NEET challenge. *Romanian Journal of Economic Forecasting, 22*(4), 89–101.
12. Țoc, S., & Școala Națională de Studii Politice și Administrative. (2020). *Tinerii NEET în România: provocări și perspective*. București: SNSPA. https://www.snspa.ro
13. Webster, C. (2007). *Understanding race and crime*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.

COMPONENTE ALE STĂRII DE BINE CORELATE CU RELAȚIILE INTERPERSONALE A ELEVILOR

Emilia FURDUI,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” [8]
cercetător științific superior, Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic, în cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, Republica Moldova,
ORCID ID: 0000-0001-6097-8682

Rezumat

Astăzi învățarea centrată pe formarea și dezvoltarea stării psihologice de bine reprezintă una dintre provocările cele mai semnificative din teoria și practica educațională în ultimii ani, care se manifestă atât asupra elevilor cât și cadrelor didactice, psihologilor, familiei etc. În acest articol sunt prezentate dimensiunile procesului de stare de bine pe domeniile: cognitiv, emoțional, fizic și social prin care se produce schimbul reciproc de valori și acțiuni cu accent pozitiv pe constituirea unui sistem educațional autentic. De asemenea, sunt scoase în evidență atât criterii şi indicatori, cât şi principii orientate spre promovarea învățării active, care implică o colaborare eficientă între elevi organizată pe microgrupuri ce pot amplifica bunăstarea psihologică și calitatea vieții lor per ansamblu. Aceste procese fiind fundamentale pentru instituțiile școlare permit cadrelor didactice și manageriale să identifice sistematic, să acorde prioritate, să învețe și să modifice strategiile pentru a îmbunătăți starea de bine ale elevilor întru activarea și modelarea unei flexibilități interrelaționale și pentru o bună funcționare a educației.

Cuvinte-cheie: sistemul educațional, elev, stare de bine psihologică, domenii, indicatori, principii, relații interpersonale

COMPONENTS OF WELL-BEING RELATED TO STUDENTS' INTERPERSONAL RELATIONSHIPS

Abstract

Today learning centered on the formation and development of psychological well-being is one of the most significant challenges in educational theory and practice in recent years, which manifests itself on both students and teachers, psychologists, family, etc.

In this article are presented the dimensions of the process of well-being on the areas of: cognitive, emotional, emotional, physical and social exchange of values and actions with a positive emphasis on the establishment of an authentic educational system. Also, there are highlighted both criteria and indicators, as well as principles aimed at promoting active learning, involving effective collaboration between students organized on microgroups that can enhance their psychological well-being and overall quality of life. These processes are fundamental for school institutions allow teachers and managers to systematically identify, prioritize, and, learn and modify strategies to improve the well-being of students in activating and shaping interrelational flexibility and for a proper functioning of education.

Keywords: educational system, student, psychological well-being, areas, indicators, principles, interpersonal relationships

Introducere

Având în vedere că dimensiunile personalității (*intelectuală, emoțională, fizică, socială* ș.a.), se condiționează reciproc, în multe sisteme de învățământ, se impune cunoaşterea fiecărui elev într-o abordare complexă şi atractivă, axată exclusiv pe principiile educației pozitive, direcție optimă întru dezvoltarea stării de bine a elevilor. Într-un sens cuprinzător, centrarea pe creșterea stării de bine, cunoașterii de sine, precum și a responsabilității personale, sunt componente fundamentate pe mecanisme pe care le implică paradigma psihologiei pozitive în abordarea reușitei activităţii educaţionale. Evident, starea de bine ca fenomen psihologic de formare a personalității elevului este semnificativă și are tendința să se actualizeze în educație și să contribuie, esențialmente, la reconfigurarea învățării școlare.

[8] Lucrarea a fost elaborată în cadrul proiectului *Mecanisme psihologice de promovare a stării de bine în sistemul educational.* Codul: 040112

Astfel, într-o perspectivă sistemică, se poate lesne observa că abordarea infuzională, integrată a stării de bine în aria unor discipline școlare este realizabilă la toate nivelurile, dimensiunile și formele educației, care înseamnă învățare, cultură, intelect, evoluție. Cu alte cuvinte, educația modernă și-a găsit o nouă orientare. Aducerea stării de bine în centrul activităților școlare este un proces complex și continuu cu angajament și colaborare, esențial pentru o educație de calitate în care fiecare elev și profesor se simt valorizați, susținuți și încurajați să atingă excelența.

Componente specifice ale funcționalității conceptului de stare de bine în școală

În raport cu cerințele actuale de dezvoltare, când vorbim despre starea de bine a elevilor în instituțiile de învățământ, devine necesară analiza mai multor aspecte, printre care: - determinarea domeniilor principale privind intervenția psihologică în promovarea stării de bine la elevi, întru facilitarea relațiilor interpersonale și echilibrului psihoemoțional; - evaluarea indicatorilor pozitivi și negativi ai stării de bine, cum ar fi stima de sine, depresia, anxietatea sau interrelaționarea; - evidențierea criteriilor și principiilor care stau la baza unei abordări reflexive prospective, bogate în rezonanță pentru bunăstarea elevilor etc.

Astfel, o importantă particularitate a asigurării stării de bine a elevilor în școală o constituie experiență semnificativă a cadrelor didactice și politicile educaționale specifice, care se focalizează pe câteva domenii principale de acțiune cu o anumită specificitate: *cognitiv, emoțional, valoric, social, fizic* și *spiritual*. Conturarea fiecărui domeniu în parte influențează considerabil dezvoltarea de abilități precum gândire critică, autocontrol, creativitate, flexibilitate și inovare; învățare și motivație; sănătate fizică și securitate psihologică, capacitatea de a experimenta anumite relații interpersonale pozitive; comunicare și relaționare eficientă; abilitatea de a se percepe ca o persoană consecventă, cu o identitate personală; sentimentul de sensibilitate pentru valorile moral-spirituale şi culturale etc.

În vederea asigurării unor intervenții eficiente ne-am convins că, analiza reperelor teoretice referitor la stabilirea interdependenței dintre starea de bine psihologică și relaţiile interpersonale a elevilor, privită din perspectiva diferitelor domenii, are diverse accepțiuni. Demersul educativ însă, se constituie într-o acțiune ce are la bază relaţiile interpersonale. Este cunoscut faptul, că dezvoltarea relațiilor interpersonale este un proces de complexitate deosebită, în special la vârsta şcolară mica, deoarece coincide cu integrarea școlară și socială a copiilor într-un grup organizat în care relaționarea cu ceilalți contează.

Studiile psihologice demonstrează, că, anume la vârsta şcolară mică relaționarea cu semenii şi adulții este unul dintre factorii decisivi pentru dezvoltarea personalității elevului. Și aici, profesorul cercetător, *A. Bolboceanu* (2007), vine cu o contribuție valoroasă prin care remarcă, că comunicarea în relațiile interpersonale este o „*problemă a psihologiei generale*" cu impact asupra sferei cognitive a personalității individului și dezvoltării intelectuale în diferite perioade ale ontogenezei [2,11]. Pe când profesorul *J. Racu*, în lucrările sale, reflectă interacţiunea copilului cu adultul în vederea dezvoltării unor relații interpersonale pozitive, drept premisă a unei reuşite adaptări şcolare.

În context, *M.Milcu* (2005), susține că relațiile interpersonale constituie o sursă esențială de stare de bine individuală, de echilibru psihologic și cooperare, care, se manifestă ca interacțiuni între persoane și grupurile umane, în urma cărora se realizează un schimb informațional. În funcție de specificul interacțiunii și mecanizmul fundamental al structurării grupurilor sociale, există relații de o mare intensitate afectivă și de scurtă durată mai puțin profunde, adică legături fragmentare, limitate. Însă, în ambele situații, starea individului este afectată în mod pozitiv sau negativ, conducând la o percepție bună sau mai puțin bună asupra propriei persoane, sau asupra mediului din care face parte.

Pornind de la aceste constatări inițiale, vom reflecta cele mai semnificative tipuri de relaţii interpersonale existente în colectivul clasei de elevi cum ar fi: relații de cunoaștere și intercunoaștere, de atracție și simpatie interpersonală, de intercomunicare, de prietenie, socio-afective, de cooperare, de conflict, relații axate pe trăsături de interese etc. De remarcat, că indiferent de tipurle de relații interpersonale, acestea exprimă acțiunii reciproce, manifestă *„mecanisme și comportamente identice"*, cum ar fi atracția și respingerea, care au atât efecte pozitive cât și negative [1,8].

Progresele potențiale pentru promovarea stării de bine prevăd observarea indivizilor în baza standardelor şi indicatorilor corelați cu domeniile menționate anterior. Această abordare, foarte răspândită, are limitări semnificative și prevede crearea condiţiilor psihologice favorabile care, se desfăşoară în spaţiul realităţii între două sau mai multe persoane.

Extrapolând rezultatele studiilor psihologice recente evidențiem câțiva indicatori ai stării de bine în școala actuală: performanțe academice, interacțiunea elevilor cu colegii, profesorii, alți actori educaționali, învățarea activă și colaborativă, extinderea experiențelor de învățare, mediu școlar suportiv etc. Pe când, cei nouă indicatori ai stării de bine de la *Gross Național Hapiness,* includ: sănătatea, educația, standardele de viață, folosirea timpului, starea mediului, cultura, comunitatea școlară, guvernarea și starea psihologică de bine. Însă, din punct de vedere educativ și psihologic cei mai esențiali rămân a fi indicatorii pozitivi și negativi ai stării de bine, care după natura sa multidimensională includ: activism, respect, responsabilitate, reziliență, unicitate, comunicare, comportamente cu impact critic, *bullying-ul*, performanțe școlare slabe, abuz și neglijare, ce reflectă oportunități care dezvoltă și modelează caracterul și bunăstarea elevilor.

În noile planuri-cadru lansate de către Education al a Glance al OCDE, s-a lăsat de înțeles că învățarea este asociată cu bunăstarea cognitivă - proces important pentru dezvoltarea unor relații pozitive și conectarea cu ceilalți în mediul educațional. Dacă ne raportăm strict la unii indicatori estimați pe baza informațiilor PISA 2022, care vizează starea de bine a elevilor și cadrelor didactice în mediul european/international, aceștea înregistrează prin comparație:

- comportamentele elevilor (*absenteismul, lipsa de respect, diversele forme de bullying*) asociate cu un climat școlar negativ: 60% - media OCDE și 62% - media UE;
- *satisfacția cu viața* la adolescenți (foarte mulțumiți): *România* (7,5), *Croația* (7,4), *Ungaria* (7,2), cei mai vulnerabili, se declară a fi elevii din *Polonia* (24%) urmați de *Bulgaria* (18%) etc. Astfel, starea de bine în rândul elevilor în țările nominalizate, prin comparație constituie: 61% - media OCDE și 64% - media UE;
- comportamentele profesorilor (*nu răspund nevoilor individuale ale elevilor, absenteismul, se opun schimbării, sunt prea severi, nu sunt bine pregătiți pentru ore* etc.) asociate cu climatul școlar negativ, este de 22%, adică media OCDE coincide cu media UE;
- calitatea relațiilor dintre profesori și elevi, înregistrează un nivel de 7,5% puncte procentuale, OCDE și 8,1 puncte, statele UE [5,9].

În continuare oferim o imagine de ansamblu asupra desfășurării evaluării stării de bine psihologice la elevi realizată după „Programul pentru evaluarea internațională a elevilor" – PISA 2022 (*Programme for International Student Assessment*) în România. Cercetarea a cuprins un eșantion de 7.364 elevi din 262 unități școlare gimnaziale și liceale din întreaga țară (zonele urbane și rurale). Din fiecare unitate, au fost selectați maxim câte 48 de elevi din clasele superioare. Astfel, gradul în care mediile școlare sunt percepute ca fiind sigure și susținătoare pentru starea de bine a elevilor, au fost măsurate de PISA 2022, după patru indicatori fundamentali: - sentimentul de siguranța în școală; - expunere la *bullying*; - sentimentul de apartenență a elevilor la propria școală; - calitatea relațiilor interpersonale dintre elevi și profesori.

Rezultate obținute

Sentimentul de siguranța în școală

Potrivit rezultatelor, majoritatea elevilor implicați în experiment, au declarat că se simt în siguranță în școală. În mod specific, 87% dintre ei au fost de acord sau total de acord cu faptul, că se simt în siguranță pe drumul lor spre școală; 89% - pe drumul lor spre casă de la școală. Aproximativ, 92% elevi au declarat că se simt în siguranță în sălile de clasă, iar 88% au afirmat același lucru despre alte locuri din școală (hol, sala de calculatoare, cantina etc.). Răspunsurile elevilor demonstrează că sălile de clasă și climatul favorabil în școală sunt percepute de către ei, ca fiind cele mai sigure.

Bullyingul

E cunoscut faptul, că *bullyingul* este un factor major de risc pentru sănătatea mintală, psihică și fizică, care manifestat în cadrul școlii poate afecta orice elev. În PISA indexul de expunere la *bullying* s-a măsurat în baza a patru tipuri distincte de hărțuire: *fizică, relațională, verbală* și prin *extorcare*. Astfel, testarea a scos în evidență, că elevii par a fi afectați, în cea mai mare măsură, de faptul, că sunt luați în râs (14%); că se răspândesc zvonuri răutăcioase despre ei (11%); (6%) dintre participanți sunt afectați de diversele forme ale *bullyingului*: îmbrînciți, amenințați de colegi, jigniți, li sau luat sau distrus lucrurile personale etc. Totodată, aproximativ între 25% până la 50% dintre elevi au raportat incidente de *bullying* frecvent.

Sentimentul de apartenență la propria școală

Investigarea acestui aspect, a generat următoarele răspunsuri: elevii care au fost de acord cu următoarele afirmații: ceilalţi elevi par să mă placă – 84,6%; mă simt ca acasă la şcoală – 49,5%; îmi fac uşor prieteni la şcoală – 83,1%. Elevii care nu au fost de acord cu următoarele afirmatii: mă simt singur(ă) la şcoală – 83,3%; mă simt ciudat şi nelalocul meu în şcoala mea – 81,5%; mă simt străin/ă (sau ignorat/ă) la şcoală –85,1%. Astfel, în România, jumătate dintre elevi, 49,5%, au declarat că nu se simt la școală ca acasă și doar 16,7%, au declarat că se simt singuri la școală. În medie, elevii au raportat un sentiment puternic de apartenență la școală și relații pozitive cu colegii lor.

Calitatea relațiilor dintre elevi și profesori

Interacțiunile dintre elevi și profesori joacă un rol esential atât în procesul de învățare, cât și în educarea sentimentelor pozitive a elevilor față de școală. În contextul rezultatelor chestionării, o bună majoritate a elevilor (78%) au fost de acord sau total de acord cu faptul, că profesorii din școlile lor sunt interesați de starea de bine a elevilor, pe când (27%) dintre ei au declarat că se simt intimidați de profesorii din școală; (7,23%), manifestă nivel scăzut de stare de bine din cauza presiunii din partea profesorului etc. În medie, însă, circa (80%) elevi, au declarat că se simt, în general, sprijiniți de către profesorii lor. De asemenea, se remarcă faptul că, între 40% și 60% dintre elevi, consideră că au nevoie de mai multă atenție din partea profesorilor.

Analiza itemilor administrați de PISA 2022, în România, referitor la aspectele stării de bine ale elevilor în mediul școlar, constituie rezultate valoroase în sine, și necesită identificarea nevoilor de intervenție psihologică la nivelul curriculumului oficial, implementat și realizat [9].

În *Republica Moldova,* dimensiunile stării de bine psihologică și socială a elevilor, au fost examinate prin intermediul indicatorilor interconectați cu sentimentele de fericire și satisfacție, asocierile dintre bunăstare și aspirațiile lor, rezultatele în materie exprimate prin performanțe și experiențe de viitor. Conform datelor obținute, 35% respondenți s-au arătat foarte satisfăcuți de viață; 30,6% - satisfăcuți; 17,5% - moderat satisfăcuți, iar 16,9% - nesatisfăcuți. În medie, numărul de elevi care se declară ca fiind foarte satisfăcuți în RM este mai mare decât cel înregistrat în țările OECD (26%) și UE (28%). Referitor la fenomenul de *bullying,* circa 77% dintre elevi au declarat că *„niciodată sau aproape niciodată”* nu au fost victimele acestuia, pe când, 12% dintre chestionați, se consideră ca fiind *„frecvent hărțuiți”*.

Interacțiunile dintre elevi și profesori, reprezintă unul din factorii principali în performanțele de învățare și în sentimentele elevilor față de școală. Răspunsurile elevilor pe această dimensiune, au relatat că o bună parte, circa 77%, au fost total de accord, că profesorii din școală sunt interesați de bunăstarea lor și doar 23% au declarat că se simt intimidați de profesorii din instituția de învățământ. Colaborare în echipă au înregistrat 81% dintre elevi, alți 72% au declarat că se simt în siguranță, pentru că, în școală persistă un climat psihologic pozitiv [10].

Tot în aceiaşi cheie, pornind de la importanţa subiectului abordat, ne-am văzut obligaţi să recurgem la formularea unor serii de întrebări: Cum apar distorsiunile în procesul de evaluare psihologică, educațională a stării de bine a elevilor? În ce condiţii devine posibilă măsurarea obiectivă, subiectivă sau relativă a stării de bine? Ce anume trebuie să se întâmple (în jurul sau în interiorul nostru) pentru ca „activitatea de colectare, organizare şi interpretare a datelor privind efectele directe ale stării de bine asupra procesului de „predare–învăţare”, dezvoltării relațiilor interpersonale, să devină o simplă formalitate, un act lipsit de importanţă, o intervenţie nesigură, prin al cărei caracter devine imposibilă nu numai „constatarea şi aprecierea adecvată a rezultatelor obţinute în procesul de învăţământ”, ci şi „optimizarea modului de predare, a capacităţii de învăţare” sau „ierarhizarea corectă a instituţiilor de învăţământ, a elevilor etc.?” Acestea, sunt întrebările pe care le vom explora în detaliu, urmărind să identificăm modalităţi de a promova starea de bine într-o lume în transformare constantă.

Ca urmare, raportarea la interacţiunea dintre componentele menționate anterior (*domenii, principii, criterii şi indicatori*) variază considerabil în funcție de abordările individuale ale cadrelor didactice, creșterea performanțelor școlare și a calității relațiilor înterpersonale, prin promovarea unei culturi a stării de bine în instituțiile educaționale. Cu toate acestea, într-o societate a cunoașterii, conotațiile stării de bine s-au extins, iar elevii de astăzi, au nevoie de mai multe perspective, dezvoltare și prosperitate. Deci, ei vor să învețe în profunzime, să fie implicați în cercetare, să activeze în echipe, să învețe a rezolva probleme, să facă față riscurilor etc. [7].

În ultimii ani, de către Organizaţia pentru Cooperare şi Dezvoltare Economică (OCDE), au fost actualizate la nivel internaţional, funcționalitățile conceptului de stare de bine, caracteristicile unei școli eficiente și securitatea psihologică a clasei de elevi, asigurate prin prisma unui șir de *criterii* cu impact pozitiv asupra învățării și dezvoltării relațiilor interpersonale. În acest sens, Raportul UNESCO *Happy Schools! A Framework for Learner Well-being in the Asia-Pacific* (2016), propune două niveluri de intervenție pentru a transforma instituțiile de învățământ în locuri asociate cu realizarea și succesul: cel al politicilor educaționale și cel al școlii. Conform raportului menționat, există 22 de criterii care constituie caracteristica unei şcoli cu semnificație și valori pozitive, capabile să însoțească elevii către maturitate.

Criteriile consemnate, adaptate după sinteza mai multor specialiști în domeniu, cu experiență educațională teoretică și practică, sunt împărţite în trei categorii esențiale: 1. calitatea proceselor de învățare (conținuturi și rezultate) și promovarea relațiilor interpersonale, care se construiesc în mediul şcolar; 2. colaborarea multiaspectuală între elevi, cadre didactice, părinți; 3. management participativ și disponibil în mediul școlar.

Aceste trei categorii de criterii vizate în cadrul opționalului propus, se pot realiza simplu prin: relaţii pozitive în instituția de învățământ; orientarea elevilor spre realizarea activităților de curaj, satisfacție și bucurie; respect și echitate pentru diversitate şi diferenţe; stimularea creativității - instrumentul cu care poți transmite oricui senzația de încredere în sine și fericire; dezvoltare psihologică și emoțională; activizarea valorilor şi practicilor pozitive; cooperare și comunicare deschisă; performanța profesională a cadrelor educaționale; crearea unui climat socio-afectiv securizat și prietenos; inexistența *bullying-ului* în școală; capacitatea de administrare a relațiilor interpersonale – *leadership* inspirațional și dirijarea lor; actori educaționali motivaţi, mobilizaţi, creativi, cu spirit de echipă, implicaţi activ în găsirea de soluţii şi realizarea scopului general al instituției școlare; abordarea de către echipa de conducere a unui stil de management democratic, pozitiv și modern etc.

Este evident, că, valorile atribuite stării de bine prin influența criteriilor de apreciere și de identificare a bunelor practici, sunt determinante și constituie un segment esențial în comprehensiunea și evaluarea stării de bine, influențează semnificativ percepțiile și experiențele individuale asupra stării psihologice pozitive, încurajează interacțiunile, contribuie la dezvoltarea unei perspective recompensatorii din punct de vedere psihologic şi social, în dependenţă de propriile trebuinţe, standarde şi aspiraţii.

Procesul educational cu reguli concrete în acțiuni, prin mișcarea evolutivă reformează și schimbă comportamentul individului și al societății, astfel, formând valorile în raport cu cerințele și necesitățile existente ale timpului. Ca rezultat, asiguraea stării de bine a elevilor în școală, aspect corelat cu dezvoltarea relațiilor interpersonale și incluziunea în educație, sporește șansele și opțiunile persoanei în viața cotidiană, influențează fundamental capacitatea de învățare, facilitează comunicarea, pune în valoare alte calități de intelect ale elevului precum: corectitudinea, bunătatea, sensibilitatea etc. În acest proces reprezentativ, pentru o intervenție psihologică timpurie se recomandă respectarea în mod special, a unui complex de *principii* psiho-pedagogice esenţiale, întru alinierea sistemului de învăţământ la standardele internaţionale.

Cercetarea programelor și inițiativelor eficiente, care promovează starea de bine a elevilor prin prisma dezvoltării interpersonale scot în evidență anumite principii, care consolidează practicile și procesele de analiză și revizuire cum ar fi: - coeziunea politicilor, practicilor, intervenției și inițiativelor pentru bunăstare; - centrarea pe valori: empatie, compasiune, integritate, non-violență, respectarea diversității; - cercetare dinamică pozitivă; - relațiile pozitive și de încredere intre subiecți; - punctele forte de caracter (*strengths*) a elevilor; - alianţe psihologice conştiente şi directe dintre elevi, profesori, manageri școlari, părinți și comunități [6].

În acest context, o rețea non-profit de 209 de şcoli publice din SUA, KIPP (*Knowledge is Power Program),* acordă o atenţie deosebită calităţii activităţii didactice şi plasează în centru cinci principii-cadru inspirate din criteriile psihologiei pozitive: - colaborare fără limite a cadrului didactic cu părinţii, colegii, managerii şcolari şi alţi actori importanţi în educaţie; - interacţiunea profesorului cu elevii în parcursul educaţional, se extinde pe un continuum între prezent şi viitor, cu focusare pe prezent; stimularea stării emoționale de bine, bucuriei, prosperității psihologice, satisfacţiei de viaţă, prin învățare; - consolidarea abilităților profesorilor în utilizarea practicilor de predare- învățare centrate pe

elev, prin integrarea tehnologiilor educaționale inovative; - atitudine deschisă către elevi în procesul de predare-învăţare, pentru o dezvoltare sistematică și continuă în concordanţă cu strategia generală a organizației și cu valorile pe care le promovează.

Aceste cinci principii generale, în concordanță cu o listă de competenţe specifice axate pe paradigma educaţiei pozitive alcătuiesc portretul unui profesor excelent într-o şcoală KIPP. Lista competențelelor specifice unui profesor de forță este destul de amplă, noi însă, vom enumera câteva dintre ele: convingerea că toţi copiii pot să înveţe, responsabilitatea, exersarea deliberată, lucrul în echipă, autocontrol atât în raport cu profesia, cât şi la nivel interpersonal, auto-monitorizare şi auto-adaptare în funcţie de necesităţi, dezvoltare profesională, învățare continuă, comunicare eficientă, comportamente de rigoare, dezvoltare personală etc. Practic, menirea lor este de a stimula dezvoltarea procesului evolutiv al elevilor prin metode moderne de predare orientate spre formarea sau menţinerea relaţiilor bazate pe interacţiune modelând autentic starea de bine şi diverse forţe caracteriale [4].

Considerăm relevante și concepțiile specialiștilor de la *Rodawell,* Centrul Româno-Danez pentru Starea de Bine a Copiilor, care pun la dispoziție un set de 16 principii, menite să asigure starea de bine în educație, prin creșterea optimismului, emoțiilor pozitive, a stimei de sine ș.a., susținând în același timp, dezvoltarea relațiilor interpersonale a elevilor. Menționăm doar câteva dintre ele: *atașament și solidaritate, învățarea înseamnă viața, așa cum e ea…, mediu de învățare sigur, o imagine bună despre sine, flexibilitate, interacțiuni educaționale de calitate, servicii de suport* etc.

Concomitent, conceptul de stare de bine, se înscrie plenar și în principiile generale, promovate de Codul Educației din Republica Moldova (2014), inclusiv prin asigurarea calității educației raportate la: principiul echității, calității, relevanței și centrării educației pe beneficiarii acesteia [3,7]. Luate în ansamblu, principiile menționate se raportează la standardele naționale de referință și la bunele practici naționale și internaționale având la bază, componente ale dezvoltării personalității și interacțiunii dintre indivizi în context social.

Reflecții și concluzii

Revista diferitelor teorii și modele considerate esențiale în crearea și promovarea stării de bine scoate în evidență o diversitate de perspective asupra acestui fenomen, reprezintă puncte de intersecție în anumite domenii, se concentrează pe principii și criterii, orientate spre evaluarea şi aprecierea rezultatelor învăţării și ale obținerii performanțelor și succesului organizațional a elevilor. Astfel, centrarea pe aceste dimensiuni/aspecte determinante, conduc la dezvoltarea gândirii critice, exprimarea unor puncte de vedere personale privind problemele identificate și capacitatea de autoevaluare a propriei performanțe și competențe școlare, inclusiv și abilitățile de viață (*„life skills"*), creșterea gradului de autonomie, abordarea pozitivă și adaptarea constructivă la adversitate, promovarea învățării emoționale și sociale prin aspecte legate de spiritualitate, comportamentul moral și civic, relațiile cu ceilalți, orientate spre formarea și dezvoltarea grupurilor de *„egali"* din cadrul școlii, crearea și consolidarea sentimentului apartenenței la nivel de macrosistem etc.

Prin urmare, criteriile și indicatorii clasificaţi pe domeniile dezvoltării sociale, culturale, psihologice, reflectă diversitatea modalităţilor de influență asupra stării de bine a elevilor și asupra eficacităţii activităţii membrilor echipei academice. Or, combinarea lor, contribuie la dezvoltarea psihologică a echipei manageriale, conturează dimensiunea cunoașterii și autocunoașterii prin funcționarea tuturor elementelor indispensabile relaționării eficiente, susţinere reciprocă, înţelegere şi soluționare de conflicte, în vederea consolidării climatului favorabil în colectiv, creării și menținerii stării de bine a elevilor în școală.

Bibliografie

1. Albu, G. *Relațiile interpersonale. Aspecte instituționale, psihologice și formativ-educative*. Iași: Institutul European, 2013. 341 p.
2. Bolboceanu, A. *Psihologia comunicării.* Chișinău: Univers Pedagogic, 2007. 136 p. ISSN: 978-9975-48-048-2.
3. Codul Educaţiei al Republicii Moldova Nr.152 din 17.07. 2014. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 24.10.2014, nr.319-324 (634).
4. Dudău, D. *Coachingul bazat pe principiile psihologiei positive, aplicat profesorilor, în contextul educației positive ca paradigm revoluționară în educație.* Capitol în: *Studii de psihologia educației.* Volumul unei generații. Editura Universitara, România, 2018. Total, 308 p., pp.117-161, ISBN: 978-606-28-0750-4.
5. Furdui, E. *Practica internațională privind asigurarea stării de bine la elevi prin prisma relațiilor interpersonale*. În: *Devoltarea economico-socială durabilă a Euroregiunilor şi a zonelor transfrontaliere.* Materialele Conferinței

Științifice Internaționale, Institutul de Cercetări Economice și Sociale „*Gheorghe Zane*”-Academia Română, Filiala Iași. Ediția a XX-a din 25 octombrie, 2024, (volumele XLVIII, XLIX, 2024), Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj. ISSN: 2971- 8740.
6. Furdui, E**.** *Interacțiunea dintre starea de bine psihologică și relațiile interpersonale a elevilor.* În: *Journal of Romanian literary studies*. Issue No. 40/2025. Institutul de Studii Multiculturale ALPHA; Editura Arhipelag XXI Press, Târgu Mureș, România, 2025. ISSN: 2248-3004.
7. Goraș-Postică, V. *Pledoarii pentru starea de bine a elevului și a profesorului în școală*. În: *Școala modernă: provocări și oportunități.* Materialele Conferinței Științifice Internaționale, IȘE, 2015,ISBN: 978-9975-48-100-7.
8. Milcu, M. *Psihologia relațiilor interpersonale*. Iași: Editura Polirom, 2005. 226 p. ISBN: 9789734609475.
9. PISA 2022, România. Raport national. Ministerul Educației, Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație. București, 2023.
10. Republica Moldova în Programul pentru Evaluarea Internațională a elevilor PISA 2022. Disponibil: https://ance.gov.md/sites/default/files/raport_pisa_2022_1.pdf
11. Roșca, M., Tolstaia, S. Rolul relațiilor interpersonale la vârsta micii școlarități. În: Revista ştiinţifică „*Studia Universitatis Moldaviae*”, 2017, nr. 9 (109), p. 206-213, ISSN: 1857- 2103, ISSN: 2345-1025 (online).

ROLUL ACTIVITĂȚILOR LUDICE ÎN DEZVOLTAREA LATURII PRAGMATICE A LIMBAJULUI LA COPIII CU DIZABILITĂȚI AUDITIVE

Natalia CIUBOTARU,
doctor în psihologie, asistent universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Dizabilitatea auditivă provoacă subdezvoltarea limbajului, care are un impact negativ asupra dezvoltării copilului cu dizabilități auditive. Cercetătorii C. Bodorin [4], Em. Verza [9], Anca M.D. [1] И.М. Соловьёв, Ж.И. Шиф. [11], ș.a. au remarcat rolul esențial al componentei emoționale în structura activității de comunicare.

Deficiențele de auz afectează semnificativ modul în care copiii recepționează limbajul, având un impact negativ asupra capacității lor de a vorbi. Prin urmare, o atenție specială trebuie acordată copiilor ale căror dificultăți de limbaj sunt cauzate de cele ale auzului fonematic [1].

Limbajul este cea mai importantă funcție psihică creativă a unei persoane, această zonă de manifestare a capacităților inerente a tuturor persoanelor de a cunoaște, de auto-organizare, auto-dezvoltare, pentru construirea proprietăților personalității, a lumii interioare prin dialogul cu alți indivizi, alte lumi, alte culturi [5]. Limbajul îndeplinește mai multe funcții în viața unui copil. Funcția principală și inițială este funcția comunicativă – scopul limbajului este acel a fi un mijloc de comunicare. Dar, comunicarea în sine este multifuncțională. Scopul comunicării poate fi atât menținerea contactelor sociale, schimbul de informații intelectuale, influențarea sferei emoționale și a comportamentului unui partener, cât și mesajul în sine și mijloacele lingvistice utilizate. Toate aceste aspecte ale funcției comunicative a vorbirii sunt reprezentate în comportamentul copilului și sunt stăpânite activ de către acesta. Anume formarea funcțiilor limbajului este ceea ce încurajează copilul să stăpânească limba, fonetica, vocabularul, structura gramaticală a acesteia și să stăpânească formele limbajului - dialogul și monologul [6].

Vorbirea este instrumentul prin care se realizează comunicarea interumană, și comunicarea implicată prin codificarea informațiilor de către emițător și decodificarea căii de către receptor. Procesele de codare și decodare presupun decizii binare (da/nu) aplicate asupra diverselor elemente care alcătuiesc ierarhia lingvistică [5]. În contextul copiilor cu dizabilități auditive, activitățile ludice joacă un rol fundamental în dezvoltarea laturii pragmatice a limbajului. Prin joc, acești copii pot fi expuși la situații de comunicare reale și motivate, care le permit să exerseze și să înțeleagă funcțiile limbajului într-un mod natural și interactiv. Jocurile de rol, de exemplu, pot stimula utilizarea limbajului pentru a menține contactul social, pentru a schimba informații (adaptate nivelului lor), pentru a-și exprima emoțiile și pentru a influența acțiunile celorlalți. De asemenea, jocurile pot facilita învățarea regulilor sociale ale comunicării și a diferitelor forme de limbaj (dialog, monolog) într-un mediu sigur și stimulant, valorificând totodată componenta emoțională esențială în comunicare, așa cum au evidențiat cercetătorii menționați.

Copiii cu dizabilități auditive nu percep mijloacele expresive ale limbii. Ei sunt lipsiţi de comunicarea verbală normală, ceea ce conduce la dificultăţi de achiziţionare a limbajului în general şi mai cu seamă în cunoaşterea transformărilor gramaticale [8]. Comunicarea verbală a copiilor surzi se formează în procesul activităţii lor. În aceste condiţii se dezvoltă ambele componente ale vorbirii: cea impresivă, de decodare (auditivă; audiovizuală; vizuală) şi expresivă, de codare, ce include cultura sonoră a limbii – pronunţarea, dactilarea, scrierea [11].

Când vorbim de latura pragmatică, se pune în evidență abilitatea copilului de a achiziționa și utiliza procedeele lingvistice convenționale care permit marcarea unei intenții precis determinate precum și identificarea corectă a intențiilor exprimate de alții. Anume pragmatica reprezintă un domeniu de studiu care, în sensul cel mai general, cercetează acţiunea şi interacţiunea prin limbă, într-un context dat, avându-se în vedere funcţia acţională şi interacţională a limbajului [5]. La nivelul laturii pragmatice a limbajului pot fi subliniate următoarele aspecte: copilul cu dizabilitate auditivă poate să exprime toate intenţiile pragmatice (etichetare, răspuns, cerere, salut, protest, reluare, descriere, reţinerea atenţiei), dar numai într-un context de viaţă familiar, cu interlocutori familiari şi preponderent prin mijloace neverbale, gesturi şi indicii situaţionale.

În general, funcțiile pragmatice corespund nivelului lingvistic și nu celui cronologic. Relevant este nu modul în care limba este organizată sub aspect formal, ci felul în care este ea folosită în comunicare, într-un context concret, așa cum este utilizată de către un caz concret, urmărindu-se și efectul pe care limbajul poate să-l aibă asupra receptorului. Dacă deficienții de auz parcurg aceleași etape ca și copiii cu dezvoltare tipică demersul lingvistic, atunci timpul în care ei internalizează comunicarea verbală este diferit [6].

La copiii surzi demutizați sau în curs de demutizare, claritatea comunicării este diminuată de dificultăți legate de intonație, ritm și inițierea lor, aspecte influențate și de un vocabular limitat. Incertitudinea în exprimare este cauzată și modificările pe care le suportă cuvintele flexibile, variații topice, sintactice și semantice. Însușirea structurii gramaticale a limbii de către copiii surzi nu se produce printr-un proces automat, ci necesită o implicare constantă a gândirii pentru efectuarea analizelor și sintezelor materialului lingvistic prezentat [3].

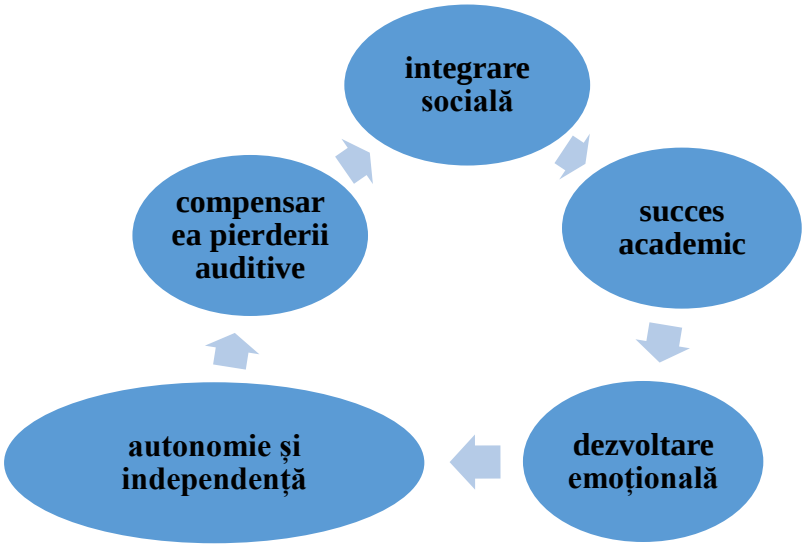
Interacţiunea deficitului primar (lipsa sau insuficienţa funcţiei auditive) şi a celui secundar (subdezvoltarea limbajului) influențează dezvoltarea psihică a copilului, determină dificultăți în procesul de cunoaştere. Sunt afectate mai cu seamă structurile superioare ale psihicului. Plasticitatea funcţiei psihice superioare condiţionează activitatea compensatorie intra-sistemică şi extra-sistemică, totodată comunicarea verbală este achiziționată cu dificultăți: - copilul asimilează limbajul parțial sau total, însă nu are capacitatea de a comunica; - însuşește vorbirea doar în condiţii speciale și prin colaborare cu familia; - cunoaște limbajul verbal prin intermediul percepţiei vizuale (labiolectura) şi prin senzaţiile furnizate de analizatorul motor (kinestezie articulatorie); - nu percepe mijloacele expresive ale limbii.

Din cercetările realizate rezultă că, atunci când copiii cu dizabilități auditive dobândesc un control suficient asupra direcționării și topicii conversației, ei demonstrează intenții lingvistice destul de extinse. Deprinderile conversaționale sunt dependente de experiențele anterioare de comunicare și de stilul conversațional al părinților și profesorilor.

Dezvoltarea limbajului este piatra de temelie în traiectoria cognitivă, socială și emoțională a fiecărui copil. Aceasta nu se limitează doar la aplicarea vocabularului și a structurii gramaticale (componentă semantică și sintactică), ci include și capacități de a utiliza limbajul eficient și adecvat în contextul social specific – ceea ce numim pragmatica limbajului [10]. Pentru copiii cu dizabilități auditive, ale căror prime experiențe lingvistice sunt semnificative de cele ale copiilor cu auz tipic, dezvoltarea pragmaticii limbajului prezintă provocări unice, dar și oportunități valoroase. Pragmatică limbajului se referă la capacitatea de a înțelege și de a utiliza în contextul social. Acestea includ abilități precum: - Utilizarea limbajului în scopuri diferite: solicitare, informare, salut, promisiune, întrebare etc. - Adaptarea limbajului la interlocutor și la situație: utilizarea unui ton diferit cu un prieten față de un adult, alegerea cuvintelor potrivite în funcție de context. - Respectarea regulilor conversaționale: inițierea și menținerea unei conversații, luarea cuvântului, ascultarea activă, oferirea de răspunsuri relevante, încheierea conversației. - Înțelegerea comunicării non-verbale și a implicațiilor: interpretarea expresiilor faciale, a gesturilor, a tonului vocii (în măsura în care este perceput), a contextului situațional

pentru a decoda mesajul complet. - Rezolvarea neînțelegerilor: clarificarea mesajelor ambigue, repararea erorilor de comunicare [9].

Pentru copiii cu dizabilități auditive, accesul limitat sau diferit la informațiile auditive pot afecta în mod semnificativ dezvoltarea spontană a acestor abilități pragmatice. Ei pot avea dificultăți în a percepe subtilitățile tonului vocii, indiciile auditive ale schimbării de ton, sau pot pierde informațiile contextuale transmise auditiv. O bună dezvoltare a pragmaticii limbajului este esențială pentru copiii cu deficiențe de auz din mai multe motive:



- *Integrare socială:* abilitatea de a interacționa eficient cu ceilalți, de a înțelege regulile sociale ale comunicării și de a se face înțeleși este crucială pentru formarea de prietenii, participarea activității grupului și evitarea izolării sociale.
- *Succes academic:* înțelegerea instrucțiunilor, participarea la discuții în clasă, interpretarea sarcinilor de lucru și colaborarea cu colegii depind în mare măsură de competențele pragmatice.
- *Dezvoltare emoțională:* capacitatea de a exprima propriile emoții, și de înțelege starea emoțională a altora, de a naviga în interacțiunile sociale ce contribuie la o dezvoltare emoțională sănătoasă.
- *Autonomie și independență:* abilitatea de a solicita ajutor, de a exprima nevoi și preferințe, de a participa la luarea deciziilor și a rezolvării problemelor în interacțiunile cu ceilalți este esențială pentru a deveni un adult independent.
- *Compensarea pierderii auditive:* dezvoltarea unor strategii pragmatice eficiente poate ajuta copiii cu dizabilități auditive să compenseze dificultățile de percepție auditivă, utilizând indicii vizuale, contextul și cunoștințele lor despre lume pentru a înțelege și a participa la comunicare [11].

Jocul este o metodă naturală și eficientă prin care copiii învață să comunice și să interacționeze cu ceilalți. În cazul copiilor cu dizabilități auditive, jocul devine o punte între comunicarea verbală și cea nonverbală, oferindu-le oportunități de a exersa diverse comportamente lingvistice și sociale într-un mod plăcut și motivațional [4].

Activitățile ludice joacă un rol esențial în dezvoltarea laturii pragmatice a limbajului la copiii cu dizabilități auditive. Pragmatica limbajului se referă la utilizarea adecvată a limbajului în contexte sociale, incluzând abilități precum inițierea și menținerea unei conversații, folosirea corectă a gesturilor, înțelegerea indiciilor nonverbali și adaptarea mesajului în funcție de interlocutor. De asemenea, aceste activități se pot transforma într-un mediu optim pentru dezvoltarea capacităților de utilizare eficientă a limbajului în context social de către acești copii. Caracteristicile intrinseci ale jocului îl fac un instrument pedagogic și terapeutic deosebit de eficient:

1. *Context social și interactiv:* majoritatea formelor de joc implică interacțiunea cu alți copii sau adulți. Aceasta oferă oportunități constante de a exersa inițierea și menținerea conversațiilor, de a lua cuvântul, de a asculta (vizual, în cazul copiilor cu deficiențe de auz) și de a răspunde în mod adecvat.
2. *Motivație intrinsecă și angajament:* copiii sunt motivați în mod natural să se joace. Această motivație intrinsecă crește angajamentul și atenția, facilitând învățarea și internalizarea regulilor sociale ale comunicării într-un mod plăcut și lipsit de presiune.

3. *Explorarea rolurilor și a perspectivelor:* jocul de rol (simbolic) permite copiilor să exploreze diferite roluri sociale, să se pună în pielea altora și să înțeleagă perspective diferite. Acest lucru contribuie la dezvoltarea empatiei și a capacităților de a adapta limbajul la diferența interlocutorilor și a situației.
4. *Crearea de contexte semnificative:* jocul creează context concret și semnificativ pentru utilizarea limbajului. Necesitatea de a comunica pentru a atinge un scop în joc (de exemplu, pentru a obține o jucărie, a coordona acțiunilor într-un joc de construcție, pentru a rezolva o problemă într-un joc de strategie) oferă un impuls natural pentru utilizarea limbajului pragmatic.
5. *Repetiție și exersare:* jocurile, în special cele cu reguli simple și repetitive, oferă oportunități multiple de a exersa anumite abilități pragmatice, cum ar fi solicitarea, oferirea de informații sau urmărirea instrucțiunilor.
6. *Feed-back imediat:* în timpul jocului, copiii primesc feedback imediat din partea partenerilor de joc cu privire la eficiența comunicării lor. Dacă nu sunt înțeleși, jocul se poate opri sau pot apărea neînțelegeri, oferind oportunitatea de a clarifica și de a repara erorile de comunicare.
7. *Flexibilitate și adaptabilitate:* jocul este flexibil și poate fi adaptat la nivelul de dezvoltare și la nevoile specifice ale fiecărui copil cu dizabilități auditive. Se pot utiliza diverse modalități de comunicare (limbajul semnelor, comunicarea orală cu suport vizual, gesturi, mimică) pentru a facilita participarea și învățarea [2, 4]. O varietate de activități ludice pot fi adaptate și folosite pentru a viza specificul diferitelor aspecte ale pragmaticii copiilor cu dizabilități auditive [7].
8.

Exemple de activități ludice pentru dezvoltarea laturii pragmatice a limbajului la copiii cu dizabilități auditive

Activitate ludică	**Aspect pragmatic dezvoltat**	**Exemplu**
Jocul simbolic (Jocul de rol)	Utilizarea limbajului în scopuri diferite (a pretinde că sună, comandă, îngrijește), adaptarea limbajului la rol (doctor, vânzător, profesor), înțelegerea contextului social (ce se întâmplă într-un scenariu).	„De-a doctorul”, „De-a magazinul”, „De-a familia”, „De-a școala”
Jocurile cu reguli	Respectarea regulilor conversaționale (așteptarea rândului, ascultarea instrucțiunilor), înțelegerea și utilizarea instrucțiunilor, rezolvarea problemelor (când apar neînțelegeri legate de reguli).	„Nu te supăra!”, „Șotron”, jocuri de cărți simple, jocuri de societate adaptate.
Jocurile senzoriale și de explorare	Inițierea interacțiunilor (comentând despre ceea ce văd, sau fac), solicitarea de informații („Ce este asta?”, „Cum se face?”), împărtășirea experiențelor.	Jocuri cu apă și nisip, jocuri de sortare, explorarea obiectelor cu texturi diferite.
Jocurile de construcție	Colaborarea și negocierea („Eu pun cubul ăsta aici, tu îl pui pe celălalt?”), solicitarea de materiale sau ajutor („Îmi dai un cub roșu?”), descrierea acțiunilor și a rezultatelor („Am făcut un turn uriaș!”).	Lego, cuburi de lemn, jocuri de asamblare.
Jocurile muzicale și ritmică (adaptare)	Înțelegerea ritmului și a succesiunii (chiar și prin vibrații sau indicii vizuale), participarea la activități de grup, exprimarea emoțiilor.	Bătutul ritmului cu mâinile, mișcări corporale după muzică (vibrațional), jocuri cu instrumente muzicale simple.
Jocurile didactice	Urmărirea instrucțiunilor, răspunsul la întrebări, solicitarea de clarificări, învățarea de vocabular specific în contexte ludice.	Jocuri de potrivire, jocuri de memorie, bingo cu imagini, jocuri de asociere.
Jocuri de imitație și pantomimă	Îmbunătățirea comunicării nonverbale, dezvoltarea abilităților pragmatice esențiale prin oferirea modalităților alternative și vizuale ale unei înțelegeri și ale participării la interacțiuni sociale.	„Imită animale”, „Imită vehicule”, „Imită acțiuni din viața de zi cu zi”, „Pantomima emoțiilor”, „Imită meserii”.

Jocuri bazate pe imagini sau cărți ilustrate	Sprijină dezvoltarea pragmaticii limbajului, oferindu-le modalități concrete și vizuale ale exploatării și dezvoltării complexității comunicării.	„Loto ilustrat”, „Roata cunoașterii” (cu imagini pe roată)”, „Puzzle cu povești”, „Cine știe mai multe?” (despre imaginile prezentate), „Asociază și învață”.

Pentru a maximiza beneficiile activităților ludice în dezvoltarea pragmaticii limbajului la copiii cu dizabilități auditive, este important ca adulții (părinți, educatori, psihopedagogi, terapeuți) să adopte anumite strategii: - asigurarea accesului la o varietate de materiale de joc și alocarea timpului pentru joc liber și structurat; - implicarea adultului în joc oferă un model de comunicare pragmatică eficientă și oportunități de interacțiune directă; - adaptarea comunicării la nevoile copilului (limbajul semnelor, comunicarea orală cu suport vizual, gesturi, mimică, scriere); - utilizarea limbajului pragmatic adecvat în timpul jocului, oferind exemple de solicitări, întrebări, răspunsuri etc.; - oferirea de oportunități pentru ca copilul să inițieze interacțiuni și să exprime idei; - validarea eforturilor copilului de a comunica și oferirea de feedback pozitiv; - introducerea de mici obstacole sau provocări în joc care necesită ca copilul să comunice pentru a le depăși; - oferirea de recuzită și sugestii pentru jocuri de rol care stimulează explorarea diferitelor roluri sociale și a utilizării limbajului asociat; - integrarea de imagini, simboluri sau cuvinte scrise în timpul jocului pentru a sprijini dezvoltarea și exprimarea; - focalizarea pe eficiența comunicării în contextul jocului, decât pe corectitudinea gramaticală; - alegerea unor jocuri suficient de provocatoare pentru a stimula învățarea, dar nu atât de dificile ca să nu provoace frustrare.

În contextul temei alese, aceste aspecte subliniază provocările specifice pe care le întâmpină copiii cu dizabilități auditive în dezvoltarea competențelor lingvistice necesare unei comunicări eficiente. Activități ludice pot oferi un cadru interactiv și motivant pentru a aborda aceste dificultăți. Prin joc, copiii pot exersa intonația, ritmul și inițierea vorbirii într-un mod mai puțin stresant și mai angajant. Jocurile care implică un vocabular specific și structuri gramaticale variate pot ajuta la îmbogățirea lexicului și la înțelegerea flexibilității limbii. Mai mult, activitățile ludice pot stimula gândirea analitică și sintetică necesară pentru însușirea structurilor gramaticale, transformând procesul de învățare într-o experiență activă și plăcută, în contrast cu o simplă automatizare. Prin crearea unor jocuri de comunicare în timpul activității ludice, copiii pot exersa codarea și decodarea mesajelor în diverse contexte, creând scenarii astfel dezvoltând și latura pragmatică a limbajului.

Concluzie

Activitățile ludice sunt un instrument valoros în dezvoltarea laturii pragmatice a limbajului la copiii cu dizabilități auditive. Ele oferă un mediu natural și motivațional în care acești copii pot exersa abilități esențiale pentru comunicarea eficientă și integrarea socială. Prin joc, copiii nu doar că își îmbunătățesc competențele lingvistice, ci și învață să interacționeze mai bine cu cei din jur, să-și exprime gândurile și emoțiile și să se adapteze diferitelor situații sociale.

Bibliografie

1. Anca, M.D. *Intervenţii psihopedagogice în antrenarea funcţiei auditiv-verbale*. Presa Universitară Clujeană, Cluj Napoca, 2000.
2. Avram M. *Jocuri didactice*. Ed. Polirom, Iaşi, 2002.
3. Bodea Hațegan, C. Abordări psihopedagogice în contextul implantării cohleare bilaterale. În: *Abordări terapeutice ale limbajului. Perspective actuale.* Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2014. p. 9-19.
4. Bodorin, C., Ciubotaru, N., *Psihopedagogia persoanelor cu dizabilităţi auditive*. Tipogr. UPS ”Ion Creangă”, Chișinău, 2020.
5. Ionescu-Ruxăndoiu, L. *Limbaj şi comunicare. Elemente de analiză pragmatică*. Bucureşti: All, 2003.
6. Magdalena D. *Educaţia limbajului în învăţământul preşcolar*, Ed. Humanitas, p. 47-51.
7. Mitu F. *Jocuri didactice integrate pentru învăţământul preşcolar*. Ed. Humanitas Educaţional, Bucureşti, 2005.
8. *Psihopedagogie specială. Modele de evaluare și intervenție.* Volum coordonat de Adrian Roșan. Ed. Polirom, Iași, 2015.
9. Verza, E. *Tratat de Psihopedagogia Specială*. Bucureşti: Ed. Universităţii din Bucureşti, 2011, 1312 p.
10. Потапова, Р. К., Михайлов, В. Г. *Основы речевой акустики*. - Москва: ИПК МГЛУ «Рема», 2012.
11. Соловьев, И.М., ШИФ, Ж.И., и др. *Психология глухих детей*. – Москва: «Советский спорт», 2006.

ROLUL CONSILIERULUI JURIDIC ÎN APĂRAREA DREPTURILOR PERSOANELOR JURIDICE ÎN PROCESUL PENAL

Andreea CORSEI
Asistent universitar dr. la Universitatea „Petre Andrei" din Iași, Prodecan la Asociația „Colegiul Consilierilor Juridici Suceava", secretar general al Federației „Ordinul Consilierilor Juridici din România"
Mariana-Alina ZISU
Consilier juridic drd., membru al Comisiei de Îndrumare Metodologică și Profesională a Asociației „Colegiul Consilierilor Juridici Suceava", membru al Comisiei de Îndrumare Metodologică și Profesională a Federației „Ordinul Consilierilor Juridici din România"

Abstract

In a complex and dynamic legal system, the role of legal counsel is essential in the response to protect the rights and interests of legal entities, including in criminal proceedings. Legal entities, although they do not benefit from the same rights and obligations as natural persons, may be subject to criminal liability and may suffer significant consequences if involved in a criminal proceeding.

Legal counsel has a fundamental mission in preventing legal risks and ensuring that the entity's rights are respected. He or she not only provides legal advice and assistance before judicial bodies, but also contributes to the defense strategy and the management of potential sanctions. In addition, legal counsel must monitor compliance with legal procedures, analyze evidence and collaborate with specialized lawyers to ensure or effectively represent legal entities.

The importance of this role becomes even more evident in the context of increasingly strict regulations regarding the criminal liability of legal entities, and the impact that a criminal trial can have on the economic activity, reputation and future of an organization. Therefore, the purpose of this study is to highlight the duties of the legal advisor in defending the rights of legal entities, the importance of his intervention in the criminal process and the challenges he faces in exercising this function.

Keywords: criminal trial, legal entity, legal adviser

Introducere

Conceptul și importanța consilierului juridic în cadrul procesului penal

Consilierul juridic reprezintă o figură esențială în structura juridică a unei entități, având rolul de a oferi consultanță, prevenție și reprezentare în fața instanțelor și autorităților competente. În materie penală, implicarea acestuia devine crucială în contextul în care persoanele juridice pot răspunde penal pentru anumite infracțiuni, conform prevederilor Codului penal (art. 135). Dacă în mod tradițional răspunderea penală era rezervată exclusiv persoanelor fizice, evoluția legislației moderne a impus adaptarea sistemului de justiție pentru a permite tragerea la răspundere a persoanelor juridice, motiv pentru care consilierul juridic joacă un rol strategic în apărarea acestora. [9]

În procesul penal, consilierul juridic are rolul de a reprezenta și apăra interesele persoanei juridice în toate etapele procedurale. Aceasta include formularea punctelor de vedere juridice, oferirea de consultanță pentru evitarea unor riscuri penale și gestionarea strategiei de apărare în cazurile în care entitatea este implicată într-un litigiu penal. Spre deosebire de avocat, care poate asigura apărarea unei persoane fizice sau juridice în fața instanței, consilierul juridic este angajat al companiei și are un rol continuu, implicându-se în prevenirea riscurilor penale prin implementarea unor mecanisme de conformitate juridică. [10]

Evoluția reglementărilor privind rolul consilierului juridic

Profesionalizarea și recunoașterea consilierului juridic ca actor esențial în procesul juridic au avut loc treptat, pe fondul evoluției cadrului normativ și al nevoii companiilor de a avea o protecție juridică sporită. În România, statutul consilierului juridic este reglementat de Legea nr. 514/2003 privind organizarea și exercitarea profesiei de consilier juridic, care stipulează atribuțiile, drepturile și obligațiile acestuia. Conform art. 3 din această lege, consilierii juridici pot exercita activități de consultanță, avizare și reprezentare juridică, însă doar pentru persoana juridică în cadrul căreia sunt angajați. În ceea ce privește răspunderea penală a persoanelor juridice și nevoia de asistență juridică specializată, România

[9] Boroi, A., *Drept penal. Partea generală*, Ed. C.H. Beck, București, 2021, p. 245.
[10] Hotca, M.A., *Răspunderea penală a persoanei juridice*, Ed. Universul Juridic, București, 2019, p. 134.

a adoptat Legea nr. 278/2006, prin care a fost introdusă posibilitatea tragerii la răspundere penală a persoanelor juridice, în conformitate cu tendințele europene și internaționale. Un punct de referință în această privință îl reprezintă Convenția Organizației pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OCDE) privind combaterea corupției, ratificată de România, care impune statelor membre adoptarea de măsuri eficiente pentru a asigura sancționarea infracțiunilor comise de persoane juridice. [11]

În jurisprudența Curții Europene a Drepturilor Omului (CEDO), s-a stabilit că procedurile penale împotriva persoanelor juridice trebuie să respecte aceleași garanții fundamentale ca și în cazul persoanelor fizice, inclusiv dreptul la apărare și la un proces echitabil (cauza Pasculli c. Italiei, hotărârea din 2006). Acest aspect subliniază importanța consilierului juridic în reprezentarea companiilor acuzate de infracțiuni, deoarece lipsa unei apărări eficiente poate conduce la sancțiuni disproporționate și afectarea activității economice.

Necesitatea implicării consilierului juridic în apărarea persoanelor juridice

Odată cu creșterea complexității activităților economice și a reglementărilor legale din domeniul penal, rolul consilierului juridic devine esențial pentru protecția companiilor. Infracțiunile economice, cum ar fi evaziunea fiscală, spălarea banilor sau corupția corporativă, implică deseori companii ca subiecți pasivi ai urmăririi penale, ceea ce impune existența unor strategii eficiente de conformitate și apărare. [12] Consilierul juridic joacă un rol central în gestionarea riscurilor legale prin: Monitorizarea conformității cu legislația penală și implementarea unor mecanisme de prevenție; Asistența în cadrul anchetelor interne pentru a identifica și corecta eventualele nereguli înainte ca acestea să devină obiectul unui dosar penal; Reprezentarea intereselor companiei în fața organelor de anchetă și în instanță; Colaborarea cu avocații specializați în drept penal pentru dezvoltarea unei apărări eficiente.

În jurisprudența Curții Constituționale a României, s-a recunoscut importanța consilierului juridic în protejarea drepturilor companiilor în fața abuzurilor de procedură (Decizia nr. 678/2019). Aceasta subliniază faptul că persoanele juridice trebuie să beneficieze de aceleași garanții de apărare ca și persoanele fizice, iar consilierul juridic este instrumentul principal prin care aceste drepturi sunt protejate. Această lucrare își propune să demonstreze importanța strategică a consilierului juridic în apărarea persoanelor juridice și să ofere soluții legislative pentru optimizarea cadrului normativ.

Statutul și rolul consilierului juridic în procesul penal

Definiția și reglementarea profesiei de consilier juridic

Consilierul juridic reprezintă un actor fundamental în arhitectura juridică a unei entități economice, având un rol esențial în asigurarea conformității cu legislația și în protejarea intereselor acesteia în raporturile cu autoritățile și instanțele judecătorești. În contextul procesului penal, importanța acestuia devine și mai pregnantă, în condițiile în care răspunderea penală a persoanelor juridice este reglementată explicit în Codul penal (art. 135), iar mecanismele de apărare impun o abordare juridică profesionistă și specializată.

Reglementarea profesiei de consilier juridic în România este consacrată prin Legea nr. 514/2003 privind organizarea și exercitarea profesiei de consilier juridic, care definește cadrul legal de exercitare a activității și limitele competențelor acestuia. Conform art. 2 alin. (1) din lege, consilierii juridici pot exercita activități de consultanță, asistență și reprezentare juridică exclusiv pentru entitatea juridică în cadrul căreia sunt angajați, spre deosebire de avocați, care pot asista orice persoană fizică sau juridică, în mod independent. În doctrina juridică s-a subliniat că rolul consilierului juridic nu trebuie limitat la aspecte de conformitate administrativă sau contractuală, ci trebuie să includă și o dimensiune strategică în materie penală, având în vedere că o companie poate fi implicată în litigii penale cu implicații grave asupra activității sale.[13] Activitatea consilierului juridic trebuie să fie corelată cu necesitatea prevenirii riscurilor penale și a gestionării eficiente a acestora în cadrul procesului penal.

Diferențierea dintre consilierul juridic și avocat în materie penală

În sistemul juridic românesc, există o delimitare clară între atribuțiile consilierului juridic și cele ale avocatului, deși ambele profesii presupun furnizarea de asistență juridică calificată. Legea nr. 51/1995 pentru organizarea și exercitarea profesiei de avocat conferă acestuia dreptul de a asigura

[11] Mateuț, G., *Tratat de procedură penală. Partea generală,* Ed. Universul Juridic, București, 2020, p. 187.
[12] Duvac, C., *Drept penal. Partea specială*, Ed. C.H. Beck, București, 2022, p. 289.
[13] Boroi, A., *Drept penal. Partea generală*, Ed. C.H. Beck, București, 2021, p. 312.

apărarea și reprezentarea clienților săi în fața instanțelor de judecată, inclusiv în procese penale, în timp ce consilierul juridic, conform Legii nr. 514/2003, poate oferi consultanță și reprezentare doar în limitele atribuțiilor sale pentru persoana juridică angajatoare.

Principalele diferențe dintre cele două profesii în materie penală sunt: Domeniul de aplicabilitate: Avocatul poate reprezenta atât persoane fizice, cât și persoane juridice, pe când consilierul juridic își limitează activitatea la entitatea în care activează; Dreptul la reprezentare în fața instanței: Avocatul poate pleda în toate tipurile de cauze penale, în timp ce consilierul juridic poate reprezenta compania doar în aspecte administrative sau conexe procesului penal; Independența profesională: Avocatul are statut de profesionist liberal și nu poate fi angajat sub un contract individual de muncă, pe când consilierul juridic este integrat în structura organizațională a entității juridice pe care o asistă.

În doctrină s-a evidențiat că, deși consilierul juridic nu poate exercita apărarea penală în sens strict, acesta are un rol esențial în gestionarea riscurilor legale ale companiei, colaborând strâns cu avocații specializați pentru elaborarea strategiilor de apărare. [14]

Drepturile și obligațiile consilierului juridic în cadrul unui proces penal

Statutul juridic al consilierului juridic impune un set de drepturi și obligații care derivă atât din reglementările interne, cât și din practicile internaționale în domeniu. În contextul procesului penal, principalele atribuții ale acestuia includ: 1. Consultanță juridică preventivă – Consilierul juridic trebuie să ofere recomandări privind evitarea unor acțiuni sau omisiuni care ar putea expune persoana juridică la riscuri penale.[15] 2. Reprezentare în procedurile administrative și pre-procesuale – În anumite faze preliminare ale procesului penal, consilierul juridic poate fi cel care gestionează relația companiei cu organele de urmărire penală. 3. Suport juridic în cadrul anchetei – În cazul în care persoana juridică este parte într-un dosar penal, consilierul juridic asistă în formularea răspunsurilor și strategiei de apărare, asigurând conformitatea cu legislația procedurală penală.

Obligațiile consilierului juridic sunt reglementate în principal prin Codul de etică și deontologie profesională a consilierului juridic, aprobat prin Hotărârea Uniunii Colegiilor Consilierilor Juridici din România (UCCJR). Printre acestea se numără: respectarea confidențialității informațiilor obținute în exercitarea profesiei; interdicția de a asista simultan două părți cu interese contrare în același dosar; obligația de a acționa exclusiv în interesul companiei, fără influențe externe.

Etica și deontologia profesională a consilierului juridic

Problematica eticii profesionale a consilierului juridic este fundamentală, având în vedere riscurile specifice activității sale în domeniul dreptului penal. În multe situații, consilierul juridic se află într-o poziție delicată, fiind nevoit să gestioneze informații sensibile și să ofere consultanță în contexte care pot implica conflicte de interese. Codul deontologic stabilește principii esențiale pe care consilierul juridic trebuie să le respecte, printre care: independența profesională, evitând orice influențe externe asupra sfaturilor oferite; obiectivitatea și imparțialitatea, în special în cazurile în care compania este investigată penal; interdicția de a participa la activități care ar putea aduce atingere prestigiului profesiei.

În jurisprudența Curții de Justiție a Uniunii Europene (CJUE), s-a subliniat că un consilier juridic nu poate fi considerat echivalent cu un avocat din perspectiva privilegiului confidențialității (cauza Akzo Nobel Chemicals Ltd v. European Commission, C-550/07), ceea ce ridică provocări suplimentare în contextul proceselor penale. Astfel, rolul consilierului juridic în procesul penal este unul hibrid, combinând atribuții de consultant, strateg și intermediar între entitatea juridică și sistemul judiciar. Deși limitele competențelor sale sunt clar trasate prin legislație, colaborarea acestuia cu avocații și specialiștii în drept penal este esențială pentru asigurarea unei apărări eficiente și prevenirea riscurilor juridice pentru companii.

Răspunderea penală a persoanelor juridice și necesitatea asistenței juridice specializate

Răspunderea penală a persoanelor juridice în România – evoluție legislativă

În tradiția dreptului penal clasic, persoanele juridice nu erau susceptibile de răspundere penală, principiul "societas delinquere non potest" fiind un fundament al sistemelor de drept continental.

[14] Hotca, M.A., *Răspunderea penală a persoanei juridice,* Ed. Universul Juridic, București, 2019, p. 178.
[15] Duvac, C., *Drept penal. Partea specială*, Ed. C.H. Beck, București, 2022, p. 354.

Evoluțiile sociale și economice au impus reconsiderarea acestei perspective, având în vedere că entitățile juridice pot săvârși fapte ilicite cu un impact major asupra interesului public. [16]

În România, conceptul de răspundere penală a persoanelor juridice a fost introdus oficial prin Legea nr. 278/2006, care a modificat Codul penal din 1969, stabilind premisele pentru tragerea la răspundere penală a entităților colective. Această reglementare a fost consolidată în actualul Cod penal (Legea nr. 286/2009), care prevede în art. 135 că „persoana juridică, cu excepția statului și a autorităților publice, răspunde penal pentru infracțiunile săvârșite în realizarea obiectului său de activitate sau în interesul ori în numele său". Acest model de răspundere penală se aliniază tendințelor internaționale, în special legislației statelor din Uniunea Europeană și Statelor Unite, unde companiile sunt vizate de sancțiuni penale pentru fapte precum corupția, spălarea banilor sau infracțiunile de mediu. [17] Prin urmare, recunoașterea răspunderii penale a persoanelor juridice impune mecanisme de protecție juridică eficiente, iar rolul consilierului juridic devine esențial în gestionarea riscurilor și în apărarea entităților acuzate.

Tipologia infracțiunilor care atrag răspunderea penală a persoanelor juridice

Persoanele juridice pot fi trase la răspundere penală pentru o gamă variată de infracțiuni, cu condiția ca acestea să fie comise: 1. În realizarea obiectului de activitate – de exemplu, companiile farmaceutice care promovează practici frauduloase în vânzarea medicamentelor. 2. În interesul persoanei juridice – cum ar fi coruperea funcționarilor publici pentru a obține contracte avantajoase. 3. În numele persoanei juridice – situații în care un reprezentant al companiei acționează ilegal, iar beneficiile sunt încasate de entitate.

Printre infracțiunile cel mai frecvent asociate cu răspunderea penală a persoanelor juridice se numără: evaziunea fiscală (Legea nr. 241/2005); spălarea banilor (Legea nr. 129/2019); corupția și traficul de influență (Legea nr. 78/2000); infracțiunile informatice (Legea nr. 161/2003); infracțiuni împotriva mediului (OUG nr. 195/2005). În jurisprudența Curții de Justiție a Uniunii Europene (CJUE) și a Curții Europene a Drepturilor Omului (CEDO) s-a subliniat că statele membre au obligația de a asigura mecanisme clare și previzibile pentru tragerea la răspundere a persoanelor juridice, în vederea combaterii fenomenului infracțional organizat (cauza S.A. Cotten c. Franței, hotărârea din 2011).

Obligațiile unei persoane juridice în cadrul unui proces penal

Atunci când o persoană juridică este pusă sub acuzare într-un proces penal, aceasta are anumite obligații procesuale, reglementate de Codul de procedură penală și de legile speciale aplicabile. Printre acestea se numără: obligația de a desemna un reprezentant legal care să acționeze în numele său (art. 486 C. pr. pen.); obligația de a coopera cu organele judiciare în cadrul anchetei penale; obligația de a pune la dispoziție documentele relevante pentru desfășurarea procesului penal.

În lipsa unui consilier juridic specializat, aceste obligații pot fi gestionate defectuos, ceea ce poate avea consecințe grave asupra companiei, inclusiv aplicarea unor măsuri preventive precum: suspendarea activității pentru o anumită perioadă (art. 136 C.P.); dizolvarea persoanei juridice, ca măsură extremă aplicabilă în cazul infracțiunilor grave; amenzi penale semnificative, care pot afecta grav viabilitatea economică a entității. Asistența juridică adecvată este esențială pentru a evita astfel de consecințe și pentru a asigura respectarea drepturilor procesuale ale persoanei juridice. [18]

Rolul consilierului juridic în prevenirea infracțiunilor economice și financiare

Rolul consilierului juridic nu se limitează la gestionarea litigiilor penale în care compania este implicată, ci se extinde și asupra prevenirii riscurilor juridice prin implementarea unor mecanisme de conformitate și due diligence. Principalele modalități prin care un consilier juridic contribuie la prevenirea infracțiunilor economice includ: Monitorizarea legislației și informarea conducerii asupra obligațiilor legale.

- Elaborarea și implementarea politicilor de conformitate, cum ar fi Codurile de etică și conduită.
- Supervizarea contractelor și tranzacțiilor comerciale, pentru a evita expunerea la riscuri penale.
- Instruirea personalului cu privire la normele legale aplicabile în domeniul de activitate al companiei.

[16] Boroi, A., *Drept penal. Partea generală*, Ed. C.H. Beck, București, 2021, p. 402.
[17] Hotca, M.A., *Răspunderea penală a persoanei juridice,* Ed. Universul Juridic, București, 2019, p. 88.
[18] Mateuț, G., *Tratat de procedură penală. Partea generală*, Ed. Universul Juridic, București, 2020, p. 312.

În marile corporații internaționale, consilierii juridici colaborează cu departamente de compliance pentru a preveni fraudele financiare și a evita sancțiunile drastice impuse de autorități. Un exemplu notabil este Legea privind practicile de corupție în străinătate (FCPA) din SUA, care impune marilor companii măsuri stricte pentru combaterea corupției internaționale. [19]Răspunderea penală a persoanelor juridice a devenit un pilon central al politicilor de prevenire și combatere a criminalității economice, iar consilierul juridic joacă un rol esențial atât în apărarea companiilor în procesele penale, cât și în implementarea măsurilor de conformitate pentru prevenirea riscurilor. Lipsa unui mecanism de apărare bine structurat poate avea consecințe grave asupra unei entități economice, ceea ce subliniază necesitatea asistenței juridice specializate în fiecare etapă a procedurii penale.

Consilierul juridic și apărarea persoanelor juridice în procesul penal

Rolul consilierului juridic în faza de urmărire penală

Urmărirea penală reprezintă o etapă esențială a procesului penal, în care sunt administrate probe, se efectuează acte procedurale și se conturează strategia acuzării. În acest context, implicarea consilierului juridic este crucială pentru protecția drepturilor persoanei juridice investigate. Potrivit dispozițiilor art. 305 alin. (1) C.P.P., organele de urmărire penală au obligația de a începe urmărirea penală in rem atunci când există indicii temeinice privind săvârșirea unei infracțiuni. În cazul în care sunt identificate elemente de răspundere penală care vizează o persoană juridică, aceasta devine subiect procesual activ, având drepturi și obligații specifice.

Conform art. 486 alin. (1) C.P.P., persoana juridică acuzată trebuie să desemneze un reprezentant legal care să participe la procedurile judiciare. În această privință, consilierul juridic are un rol determinant, întrucât poate: furniza consultanță juridică specializată pentru înțelegerea acuzațiilor și a efectelor acestora; pregăti apărări și strategii juridice pentru a evita aplicarea măsurilor preventive disproporționate; asista la audierea martorilor și a altor persoane implicate în proces; colabora cu experți tehnici pentru analiza documentelor contabile, contractelor sau altor probe relevante.

Un aspect important în această etapă îl constituie gestionarea măsurilor asigurătorii, precum sechestrul asupra bunurilor persoanei juridice (art. 249 C.P.P.). În această situație, consilierul juridic poate formula contestații și cereri de ridicare a măsurilor care afectează activitatea economică a entității, invocând proporționalitatea și necesitatea măsurii în raport cu obiectul cauzei penale. [20] În doctrina juridică s-a argumentat că existența unui consilier juridic bine pregătit poate preveni interpretările eronate ale legislației penale de către organele de urmărire penală, reducând astfel riscul unor măsuri represive excesive asupra companiilor.[21]

Asistența juridică în faza de judecată și strategii de apărare

Odată ce rechizitoriul este întocmit și cauza este trimisă în judecată, persoana juridică dobândește calitatea de inculpat în procesul penal. În această etapă, strategia de apărare devine esențială, iar consilierul juridic trebuie să acționeze în colaborare cu apărătorii desemnați pentru a asigura o apărare solidă. Conform art. 374 alin. (1) C.P.P., în cursul ședinței de judecată, consilierul juridic poate: - Participa la administrarea probelor, oferind asistență avocaților în formularea obiecțiunilor; - Contesta expertizele judiciare care ar putea prejudicia interesele persoanei juridice; - Analiza conformitatea procedurilor judiciare cu dispozițiile CEDO și ale Constituției României.

În cazul proceselor complexe, în special cele referitoare la criminalitate economică sau corupție corporativă, consilierul juridic trebuie să fie capabil să susțină teorii de apărare bazate pe jurisprudența națională și internațională, invocând inclusiv decizii relevante ale Curții Europene a Drepturilor Omului. Spre exemplu, în cauza Öztunç c. Turciei (2019), CEDO a reafirmat principiul potrivit căruia orice entitate acuzată într-un proces penal trebuie să beneficieze de un proces echitabil și de garanții procedurale solide.

Un alt aspect important în faza de judecată este posibilitatea persoanei juridice de a beneficia de circumstanțe atenuante. Conform art. 75 C.P., instanța poate dispune o pedeapsă mai blândă în cazul în care persoana juridică demonstrează: 1. Cooperarea cu autoritățile (exemplu: facilitarea investigațiilor interne). 2. Adoptarea unor măsuri corective (exemplu: restructurarea internă, introducerea unor coduri etice). 3. Absența antecedentelor penale. Astfel, consilierul juridic joacă un rol crucial în pregătirea unui

[19] Gorunescu, M., *Răspunderea penală a persoanelor juridice în dreptul comparat*, Ed. Hamangiu, București, 2021, p. 154.
[20] Mateuț, G., *Tratat de procedură penală. Partea generală*, Ed. Universul Juridic, București, 2020, p. 398.
[21] Boroi, A., *Drept penal. Partea generală*, Ed. C.H. Beck, București, 2021, p. 425.

dosar de apărare care să demonstreze instanței caracterul izolat al faptei și măsurile preventive adoptate ulterior de companie.

Interacțiunea consilierului juridic cu instanțele și organele de urmărire penală

Relația dintre consilierul juridic și autoritățile judiciare trebuie să fie una transparență și echilibrată, având ca obiectiv protejarea intereselor companiei, dar și respectarea obligațiilor legale. În acest sens, consilierul juridic poate interacționa cu: Parchetele specializate, în special DIICOT și DNA, în cazurile de criminalitate organizată și corupție corporativă; Instanțele judecătorești, în vederea formulării de cereri și concluzii scrise; Organele de control financiar și fiscal, atunci când procesele penale au legătură cu infracțiuni economice.

Un aspect important în relația cu instanțele este gestionarea probelor. Conform art. 100 C.P.P., probele trebuie să fie administrate în condiții de legalitate, iar consilierul juridic trebuie să fie atent la: posibile vicii de procedură în obținerea probelor; existența unor probe nelegal obținute, care pot fi excluse conform art. 102 C.P.P.; respectarea drepturilor fundamentale ale persoanei juridice, inclusiv dreptul la apărare și principiul *ne bis in idem*.

Probleme procedurale și provocări practice în reprezentarea unei persoane juridice

În practică, apărarea persoanelor juridice în procesul penal ridică multiple provocări, printre care: 1. Dificultatea individualizării răspunderii penale – În multe cazuri, este dificil să se stabilească cine, în cadrul unei companii, a acționat în numele acesteia în vederea săvârșirii unei infracțiuni. 2. Presiunea autorităților judiciare – În anumite cazuri, procurorii pot exercita presiuni indirecte asupra companiilor pentru a coopera, inclusiv prin amenințarea cu aplicarea unor măsuri restrictive severe.
3. Prejudiciile de imagine – Un proces penal intentat împotriva unei companii poate afecta reputația acesteia, chiar și în cazul unei eventuale achitări. Pentru a face față acestor provocări, consilierii juridici trebuie să fie bine pregătiți, să colaboreze eficient cu avocații și să utilizeze toate instrumentele legale disponibile pentru a asigura protecția optimă a intereselor companiei. [22]

Consilierul juridic joacă un rol esențial în apărarea persoanelor juridice în procesul penal, având responsabilitatea de a asigura conformitatea legală, de a construi strategii de apărare eficiente și de a gestiona riscurile juridice. Deși activitatea sa este complementară celei a avocatului, implicarea acestuia poate face diferența între un proces pierdut și un proces gestionat eficient în favoarea companiei.

Elemente de drept comparat privind rolul consilierului juridic în apărarea persoanelor juridice în procesul penal

Poziția consilierului juridic în raport cu apărarea penală a persoanelor juridice în diferite sisteme de drept

Rolul consilierului juridic în protejarea persoanelor juridice acuzate de infracțiuni diferă în funcție de modelul de răspundere penală adoptat de fiecare stat. Dacă în sistemul Common Law consilierii juridici sunt mai degrabă implicați în compliance și prevenție, în sistemele de Civil Law, aceștia pot juca un rol activ în procesul penal.

- Sistemul anglo-saxon (Common Law) – Consilierul juridic ca instrument de conformitate și prevenție
- În Statele Unite și Marea Britanie, consilierii juridici au un rol predominant preventiv, fiind responsabili de implementarea programelor de conformitate (compliance programs) pentru a evita ca entitatea juridică să fie trasă la răspundere penală.
- Conform legislației SUA (Sarbanes-Oxley Act 2002 și Foreign Corrupt Practices Act 1977), companiile mari sunt obligate să dispună de departamente juridice interne pentru a supraveghea conformitatea cu legislația penală. Consilierii juridici interni sunt considerați prima linie de apărare împotriva riscurilor penale. [23]
- În SUA și Marea Britanie, consilierii juridici interni nu beneficiază de protecția confidențialității avocat-client, ceea ce înseamnă că orice comunicare a acestora cu conducerea companiei poate fi utilizată ca probă în instanță (Akzo Nobel Chemicals Ltd v. European Commission, C-550/07).

Sistemul continental (Civil Law) – Consilierul juridic ca participant activ în apărare

- În Franța, Germania și Italia, consilierii juridici pot avea un rol mai activ în apărarea persoanelor juridice în procesul penal.

[22] Duvac, C., *Drept penal. Partea specială*, Ed. C.H. Beck, București, 2022, p. 510.
[23] Gorunescu, M., *Răspunderea penală a persoanelor juridice în dreptul comparat*, Ed. Hamangiu, București, 2021, p. 167.

- În Franța, Codul penal permite implicarea consilierului juridic în negocierile cu procurorii pentru stabilirea sancțiunilor aplicabile persoanelor juridice.
- În Germania, deși nu există răspundere penală propriu-zisă pentru persoanele juridice, consilierii juridici au un rol esențial în apărarea entităților împotriva sancțiunilor administrative severe (Gesetz über Ordnungswidrigkeiten).
- În Italia, Decretul legislativ nr. 231/2001 permite ca o companie să fie exonerată de răspundere penală dacă poate demonstra că a implementat măsuri de prevenție eficiente – iar acest lucru cade sub responsabilitatea consilierului juridic.

Sistemul românesc – Rolul limitat al consilierului juridic în procesul penal

- În România, consilierul juridic nu are prerogative extinse în apărarea persoanelor juridice în procesul penal.
- Spre deosebire de sistemele din Common Law, unde consilierii juridici pot influența rezultatul unui proces penal prin strategii de conformitate și negociere, în România rolul acestora este limitat la consultanță și prevenție, fără posibilitatea de a pleda în instanță. [24]

Consilierul juridic și mecanismele de conformitate în dreptul comparat

În statele care au dezvoltat sisteme eficiente de compliance penal, consilierii juridici sunt direct implicați în prevenirea infracțiunilor prin: - Implementarea de politici de conformitate penală (ex. training anti-corupție, proceduri de raportare a infracțiunilor). - Monitorizarea tranzacțiilor financiare pentru prevenirea spălării banilor.

- Asistența în investigarea internă a unor posibile infracțiuni pentru a evita escaladarea acestora către organele de urmărire penală.

Exemple internaționale

- Marea Britanie: UK Bribery Act 2010 obligă companiile să dovedească faptul că au implementat măsuri interne de prevenire a corupției pentru a evita sancțiuni penale. Consilierii juridici sunt cei care gestionează aceste măsuri.
- SUA: Companiile americane implicate în investigații penale colaborează frecvent cu autoritățile pentru a obține "Deferred Prosecution Agreements", iar consilierii juridici joacă un rol central în aceste negocieri.
- Franța: Sistemul francez permite "Convention judiciaire d'intérêt public", prin care companiile pot evita urmărirea penală dacă acceptă să implementeze măsuri stricte de conformitate.

În România, deși Legea nr. 129/2019 privind prevenirea și combaterea spălării banilor prevede obligații clare pentru companii, rolul consilierului juridic în aplicarea acestora rămâne limitat, deoarece activitatea acestuia este reglementată strict prin Legea nr. 514/2003.

Practici judiciare privind apărarea persoanelor juridice în diferite jurisdicții

- SUA: În cazul United States v. Arthur Andersen LLP (2005), o firmă de consultanță a fost sancționată penal pentru distrugerea de documente într-un scandal financiar major. Decizia a evidențiat importanța consilierilor juridici în stabilirea unor politici clare privind păstrarea documentelor corporative.
- Franța: În cazul Airbus Bribery Case (2020), compania a evitat urmărirea penală prin încheierea unui acord cu autoritățile franceze, care a implicat o revizuire completă a strategiei sale de conformitate, coordonată de consilierii juridici.
- România: În cazul Rompetrol Rafinare SA (2021), instanțele românești au analizat răspunderea penală a unei entități juridice pentru fapte de spălare de bani, iar strategia juridică a companiei a fost gestionată atât de avocați, cât și de consilierii juridici interni.

Concluzii privind rolul consilierului juridic în dreptul comparat

1. În sistemele de Common Law, consilierii juridici sunt implicați activ în prevenirea infracțiunilor și în negocierea sancțiunilor, având un rol central în strategiile de apărare penală ale companiilor.
2. În sistemele de drept continental, consilierii juridici au un rol mai limitat, dar pot contribui la gestionarea riscurilor legale prin strategii de conformitate și colaborare cu avocații specializați.
3. În România, rolul consilierului juridic în procesul penal este încă insuficient reglementat, fiind necesară o clarificare legislativă care să permită o implicare mai activă în apărarea persoanelor juridice.

[24] Mateuț, G., *Tratat de procedură penală*, Ed. Universul Juridic, București, 2020, p. 387.

Această analiză comparativă demonstrează că un consilier juridic bine pregătit poate reduce semnificativ riscurile legale ale unei entități, fie prin strategii de prevenție, fie prin apărarea efectivă în procesul penal.

Propuneri de lege ferenda pentru îmbunătățirea reglementării rolului consilierului juridic în procesul penal

Necesitatea clarificării statutului consilierului juridic în procesul penal

Rolul consilierului juridic în apărarea persoanelor juridice în procesul penal rămâne un aspect insuficient reglementat în România. Legea nr. 514/2003 privind organizarea și exercitarea profesiei de consilier juridic definește atribuțiile generale ale acestuia, dar Codul de procedură penală nu oferă dispoziții clare privind intervenția consilierului juridic în fazele procesului penal în care persoana juridică este parte. În prezent, persoanele juridice pot fi asistate numai de un avocat desemnat (art. 88 C.P.P.), însă nu există o reglementare care să stabilească în mod expres drepturile și obligațiile consilierului juridic în cadrul procedurilor penale. Această lacună legislativă creează incertitudine juridică, limitând posibilitatea companiilor de a beneficia de un suport juridic specializat și continuu în fața organelor judiciare.[25]

Propunere legislativă

- Se impune modificarea Codului de procedură penală prin introducerea unui articol distinct care să prevadă în mod explicit dreptul consilierului juridic de a:
- Asista și reprezenta persoana juridică în toate fazele procesului penal.
- Colabora cu avocatul desemnat în stabilirea strategiei de apărare a companiei.
- Participa activ la actele procedurale, inclusiv la audierea martorilor și administrarea probelor.
- Formula cereri și contestații în numele persoanei juridice, în limitele mandatului acordat.

Această reglementare ar contribui la armonizarea legislației românești cu practicile europene, consolidând dreptul la apărare al persoanelor juridice.

Reformarea legislației privind implicarea consilierului juridic în apărarea companiilor

Un alt aspect care necesită o revizuire legislativă este stabilirea unor reguli clare privind colaborarea dintre consilierul juridic și avocatul desemnat pentru apărarea persoanei juridice. În lipsa unor dispoziții clare, în practică pot apărea situații de confuzie și suprapunere de competențe, ceea ce poate afecta eficiența apărării. [26]

Propunere legislativă

Se propune completarea Legii nr. 514/2003 cu dispoziții care să prevadă: 1. Obligația de colaborare între consilierul juridic și avocatul desemnat pentru apărarea persoanei juridice. 2. Clarificarea competențelor consilierului juridic în cadrul procesului penal, astfel încât acesta să aibă dreptul de a asista compania în timpul audierilor și al administrării probelor. 3. Asigurarea protecției confidențialității între companie și consilierul juridic, similar reglementărilor aplicabile avocaților. [27] Prin aceste modificări, se va evita situația actuală în care consilierii juridici sunt excluși din procesul penal, deși cunoștințele lor despre activitatea companiei sunt esențiale pentru o apărare eficientă.

Îmbunătățirea protecției persoanelor juridice împotriva abuzurilor procedurale

O altă problemă majoră în practica procesului penal este posibilitatea aplicării unor măsuri restrictive excesive asupra persoanelor juridice, fără o garanție suficientă că aceste măsuri sunt necesare și proporționale. Sechestrul asigurător, suspendarea activității sau chiar dizolvarea unei persoane juridice pot fi dispuse chiar înainte de pronunțarea unei hotărâri definitive, ceea ce poate conduce la prejudicii economice ireparabile.

Propunere legislativă

Se impune modificarea Codului de procedură penală, astfel încât: - Consilierul juridic să poată contesta în mod direct măsurile preventive aplicate companiei; - Introducerea unui control judiciar mai riguros asupra măsurilor restrictive, pentru a evita abuzurile. [28] - Obligația instanțelor de a motiva în mod detaliat necesitatea aplicării unor sancțiuni care afectează activitatea economică a unei companii.

[25] Mateuț, G., *Tratat de procedură penală*, Ed. Universul Juridic, București, 2020, p. 417.
[26] Boroi, A., *Drept penal. Partea generală*, Ed. C.H. Beck, București, 2021, p. 398.
[27] Akzo Nobel Chemicals Ltd v. European Commission, C-550/07.
[28] Duvac, C., *Drept penal. Partea specială,* Ed. C.H. Beck, București, 2022, p. 324.

Aceste modificări ar permite o mai mare protecție juridică a companiilor, evitând afectarea nejustificată a activității acestora în faza de urmărire penală.

Recomandări pentru alinierea legislației românești la standardele internaționale

În multe state europene, consilierii juridici au un rol mai activ în apărarea persoanelor juridice, fiind implicați în: - negocierea sancțiunilor aplicabile companiei, cum este cazul în Franța (Convention judiciaire d'intérêt public); -implementarea de mecanisme de conformitate pentru evitarea răspunderii penale, ca în Italia (Decretul legislativ nr. 231/2001); -asistența în investigarea internă a companiilor pentru a preveni sancțiunile, practică uzuală în Marea Britanie și SUA.

Propunere legislativă

Pentru alinierea legislației românești la aceste standarde, se recomandă: 1.Crearea unui mecanism de acorduri de conformitate penală între autorități și persoanele juridice, similar sistemelor din Franța și SUA; 2. Extinderea atribuțiilor consilierului juridic în procesul penal, prin acordarea dreptului de a negocia sancțiuni mai favorabile pentru companie; 3. Obligativitatea existenței unui departament de conformitate în cadrul companiilor cu un anumit prag de cifră de afaceri, sub supravegherea consilierului juridic.

Propunerile de lege ferenda analizate în acest capitol au ca scop optimizarea cadrului legislativ privind rolul consilierului juridic în procesul penal, prin: - clarificarea atribuțiilor consilierului juridic în cadrul procesului penal; - crearea unui echilibru între dreptul la apărare al persoanei juridice și necesitatea combaterii infracțiunilor economice; -alinierea legislației românești la standardele europene și internaționale privind conformitatea și prevenția penală în cadrul companiilor. Astfel, implicarea activă a consilierului juridic în protecția persoanelor juridice nu doar că ar îmbunătăți eficiența apărării în procesul penal, dar ar contribui și la reducerea riscurilor penale pentru companiile care operează pe piața românească și europeană.

Concluzii și direcții viitoare de cercetare

Concluzii generale asupra importanței consilierului juridic în procesul penal

Analiza desfășurată în cadrul acestei lucrări a evidențiat rolul esențial pe care consilierul juridic îl joacă în apărarea persoanelor juridice implicate în procedurile penale. Evoluția legislației românești a consacrat posibilitatea tragerii la răspundere penală a persoanelor juridice, însă reglementările privind implicarea consilierului juridic în procesul penal rămân insuficient dezvoltate și limitative.

Pe parcursul cercetării, au fost identificate o serie de aspecte care necesită îmbunătățiri pentru consolidarea poziției consilierului juridic în procedura penală:

- Consilierul juridic joacă un rol determinant în prevenirea și gestionarea riscurilor penale ale persoanei juridice, prin implementarea unor mecanisme de conformitate și asistență juridică continuă.
- Lipsa unor reglementări clare privind statutul consilierului juridic în procesul penal limitează eficiența acestuia în apărarea drepturilor companiilor, spre deosebire de alte sisteme juridice care permit o implicare mai activă a acestuia.
- Comparativ cu alte state (ex. SUA, Franța, Italia), unde consilierii juridici pot negocia acorduri de conformitate sau pot contribui la strategia de apărare a persoanelor juridice, în România rolul lor este strict limitat la consultanță și nu beneficiază de recunoașterea unei participări active în proces.
- Necesitatea de a consolida protecția persoanelor juridice împotriva măsurilor abuzive, cum ar fi aplicarea disproporționată a măsurilor asigurătorii sau a sancțiunilor penale care afectează activitatea economică a companiilor.

Astfel, implicarea activă a consilierului juridic trebuie reconsiderată și întărită, întrucât acesta reprezintă o componentă esențială a asigurării unui proces echitabil pentru persoanele juridice, atât prin prevenirea riscurilor juridice, cât și prin asistența juridică calificată pe parcursul procesului penal.

Gradul de eficiență a reglementărilor actuale și necesitatea unor reforme

Studiul legislației românești a demonstrat că actualul cadru normativ prezintă deficiențe în ceea ce privește reglementarea statutului consilierului juridic în procesul penal. Legea nr. 514/2003 privind organizarea și exercitarea profesiei de consilier juridic prevede atribuții generale ale acestuia, însă nu detaliază rolul său în cadrul procedurilor judiciare penale. Mai mult, Codul de procedură penală nu recunoaște în mod explicit participarea consilierului juridic în fazele esențiale ale procesului, limitând astfel capacitatea acestuia de a contribui la apărarea persoanelor juridice.

Pentru îmbunătățirea eficienței actualului cadru normativ, se impun reforme legislative care să asigure o mai bună integrare a consilierului juridic în procesul penal, prin:

- Clarificarea statutului acestuia în Codul de procedură penală, astfel încât să poată participa în mod activ la apărarea companiei.
- Crearea unui mecanism procedural care să permită consilierilor juridici să colaboreze cu avocații desemnați pentru apărarea companiei, evitând astfel suprapunerile de competențe.
- Acordarea dreptului consilierului juridic de a contesta măsurile preventive aplicate împotriva persoanelor juridice, în special cele care vizează suspendarea activității sau dizolvarea entității.
- Extinderea confidențialității juridice de care beneficiază avocații și asupra consilierilor juridici, astfel încât aceștia să nu fie obligați să furnizeze autorităților informații sensibile care privesc strategia de apărare a companiei (Akzo Nobel Chemicals Ltd v. European Commission, C-550/07).

Prin implementarea acestor măsuri, sistemul juridic românesc s-ar alinia standardelor europene și ar permite o mai bună protecție a persoanelor juridice în cadrul procesului penal, asigurând o echitate procedurală reală.

Direcții viitoare de cercetare privind rolul consilierului juridic în dreptul penal

Dezvoltarea acestui subiect nu se limitează la analiza cadrului legislativ actual, ci necesită și explorarea unor direcții viitoare de cercetare care să permită o înțelegere mai profundă a implicațiilor juridice ale rolului consilierului juridic în procesul penal. Printre cele mai importante teme care necesită o analiză detaliată se numără:

- Compararea sistemului românesc cu alte jurisdicții internaționale care au reformat deja statutul consilierului juridic, identificând bune practici ce pot fi preluate în legislația națională.
- Impactul confidențialității consilierului juridic asupra strategiei de apărare – în ce măsură informațiile juridice obținute de consilierii interni ai unei companii pot fi protejate de divulgarea către organele judiciare.
- Eficiența măsurilor de conformitate juridică implementate sub coordonarea consilierilor juridici – analiza cazurilor în care existența unui program intern de conformitate a prevenit sau a atenuat sancțiunile penale aplicabile unei persoane juridice.
- Posibilitatea introducerii unor mecanisme alternative de soluționare a cauzelor penale ale persoanelor juridice, cum ar fi acordurile de recunoaștere a vinovăției sau mecanismele de conformitate negociată (deferred prosecution agreements), în care consilierii juridici să aibă un rol central.

Toate aceste direcții de cercetare ar putea contribui la dezvoltarea unui cadru juridic mai eficient, adaptat realităților economice și juridice contemporane, și ar permite o mai bună protecție a drepturilor companiilor în fața instanțelor penale.

Concluzii

Prin această lucrare, s-a demonstrat că rolul consilierului juridic în apărarea persoanelor juridice în procesul penal trebuie reconsiderat și întărit. În timp ce legislația românească recunoaște importanța acestuia în activitatea unei companii, actualele reglementări nu oferă suficiente garanții pentru implicarea sa activă în procesul penal. Pentru a corecta aceste deficiențe și pentru a asigura un sistem de justiție mai echilibrat, este necesară o reformă legislativă care să clarifice statutul consilierului juridic, să îi permită o implicare efectivă în apărarea persoanelor juridice și să ofere companiilor mecanisme mai eficiente de protecție împotriva riscurilor penale. Astfel, consolidarea statutului consilierului juridic ar contribui nu doar la îmbunătățirea mecanismului de apărare al persoanelor juridice, ci și la creșterea încrederii în sistemul de justiție penală și la alinierea legislației românești la standardele internaționale.

Bibliografie

Legislație

1. Codul penal al României (Legea nr. 286/2009, cu modificările și completările ulterioare).
2. Codul de procedură penală al României (Legea nr. 135/2010, cu modificările și completările ulterioare).
3. Legea nr. 514/2003 privind organizarea și exercitarea profesiei de consilier juridic.
4. Legea nr. 51/1995 pentru organizarea și exercitarea profesiei de avocat.
5. Legea nr. 241/2005 pentru prevenirea și combaterea evaziunii fiscale.
6. Legea nr. 129/2019 pentru prevenirea și combaterea spălării banilor și finanțării terorismului.
7. Legea nr. 78/2000 privind prevenirea, descoperirea și sancționarea faptelor de corupție.
8. Decretul legislativ nr. 231/2001 din Italia privind răspunderea penală a persoanelor juridice.
9. UK Bribery Act 2010 (Marea Britanie).

10. Foreign Corrupt Practices Act (FCPA) 1977 (SUA).
Directive și regulamente UE relevante:
- Directiva 2008/99/CE privind protecția mediului prin intermediul dreptului penal.
- Directiva 2017/1371 privind combaterea fraudei financiare împotriva intereselor financiare ale Uniunii Europene.
- Regulamentul (UE) 2020/2092 privind condiționarea accesului la fonduri europene de respectarea statului de drept.

Doctrine și lucrări de specialitate

1. Boroi, A. – Drept penal. Partea generală, Ed. C.H. Beck, București, 2021.
2. Boroi, A., Rusu, I. – Drept penal. Partea specială, Ed. C.H. Beck, București, 2020.
3. Duvac, C. – Drept penal. Partea specială, Ed. C.H. Beck, București, 2022.
4. Hotca, M.A. – Răspunderea penală a persoanei juridice, Ed. Universul Juridic, București, 2019.
5. Mateuț, G. – Tratat de procedură penală. Partea generală, Ed. Universul Juridic, București, 2020.
6. Gorunescu, M. – Răspunderea penală a persoanelor juridice în dreptul comparat, Ed. Hamangiu, București, 2021.
7. Predescu, O. – Drept procesual penal. Teorie și jurisprudență, Ed. Universul Juridic, București, 2018.
8. Cioclei, V. – Drept penal. Partea specială, Ed. C.H. Beck, București, 2020.
9. Dobrinoiu, V. – Infracțiuni economice și financiare, Ed. Universul Juridic, București, 2017.

Jurisprudență relevantă

Curtea Constituțională a României – Decizia nr. 678/2019 privind dreptul la apărare al persoanelor juridice.
Curtea Europeană a Drepturilor Omului:
- Cauza Pasculli c. Italiei (2006) – drepturile persoanelor juridice în cadrul procesului penal.
- Cauza Öztunç c. Turciei (2019) – garanțiile procesului echitabil pentru entitățile juridice.

Curtea de Justiție a Uniunii Europene (CJUE):
- Cauza Akzo Nobel Chemicals Ltd v. European Commission (C-550/07) – protecția confidențialității comunicărilor juridice ale consilierilor interni.

Jurisprudența națională:
- Decizia ÎCCJ nr. 412/2021 privind răspunderea penală a persoanelor juridice în cazurile de corupție.
- Cazul Rompetrol Rafinare SA (2021) – implicațiile răspunderii penale a companiilor în dreptul românesc.

Surse online și rapoarte internaționale

Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OCDE) – Corporate Liability in Criminal Law, raport 2020.
Transparency International – Global Corruption Report 2021.
Raportul Comisiei Europene privind Statul de Drept 2022 – secțiunea privind răspunderea penală a companiilor.
Publicațiile Consiliului Europei – The Role of Corporate Compliance in European Criminal Law, 2021.

EDUCAȚIA CA FACTOR DE PREVENȚIE ȘI INTERVENȚIE ÎN COMPORTAMENTUL ALIMENTAR PATOLOGIC

Rodica BALAN,
asistent unviersitar, doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Comportamentul alimentar este rezultatul unei interacțiuni complexe între factori biologici, psihologici, culturali și sociali, reflectând nu doar alegerile nutriționale ale unei persoane, ci și atitudinile, emoțiile și convingerile sale legate de hrană. Astfel, comportamentul alimentar nu se limitează la consumul propriu-zis de alimente, ci implică o serie de procese psihosociale care influențează preferințele gustative, obiceiurile alimentare cotidiene, controlul porțiilor și percepțiile asupra greutății corporale. Tradițiile familiale și culturale, credințele religioase, presiunile sociale, experiențele afective timpurii, precum și tendințele promovate de mass-media, toate contribuie la formarea și consolidarea acestui comportament.

Comportamentul alimentar devine patologic atunci când este utilizat în mod disfuncțional pentru a face față unor stări emoționale negative, pentru a obține validare sau control, sau pentru a compensa frustrări și nevoi psihologice neîmplinite. Astfel, alimentația își pierde funcția sa primară – asigurarea necesarului nutrițional – și este transformată într-un mecanism compensatoriu de reglare emoțională sau într-o strategie de coping ineficientă. Aceste manifestări pot degenera în tulburări de comportament alimentar, cum ar fi anorexia nervoasă, bulimia nervoasă sau tulburarea de alimentație compulsivă, care afectează profund sănătatea psihică și fizică, relațiile sociale și calitatea vieții individului.

Tulburările de comportament alimentar sunt afecțiuni psihologice complexe, influențate de o multitudine de factori de risc interconectați, care acționează la nivel individual, familial și socio-cultural. Printre cei mai importanți factori implicați în declanșarea și menținerea acestor tulburări se numără presiunea de conformare la idealuri corporale impuse de societate, interiorizarea standardelor de frumusețe promovate prin mass-media, experiențele de stres cronic, stima de sine scăzută, perfecționismul maladaptativ și lacunele în educația nutrițională și psihoemoțională.

Presiunea culturală exercitată în mod constant prin rețelele sociale, reclamele comerciale și discursurile publice creează un climat în care imaginea corporală devine un criteriu dominant de evaluare personală. Adolescentele, în special, sunt expuse la idealuri estetice hiperstandardizate, adesea nerealiste și inaccesibile, care glorifică slăbiciunea extremă și estompează diversitatea corporală reală. Interiorizarea acestor idealuri poate conduce la nemulțumire corporală cronică, comportamente de control alimentar excesiv, comparații sociale negative și apariția unor convingeri disfuncționale despre valoarea de sine condiționată de aspectul fizic.

Pe plan individual, stima de sine scăzută și perfecționismul rigid contribuie semnificativ la vulnerabilitatea față de tulburările de comportament alimentar. Persoanele cu o autoevaluare negativă tind să caute controlul asupra alimentației și greutății corporale ca formă de autoreglare a sentimentelor de inadecvare sau eșec. Perfecționismul, în special în forma sa dezadaptativă, se asociază cu autoexigență excesivă, frică de greșeală, evaluare constantă și rușine corporală – trăsături frecvent întâlnite în tabloul psihologic al anorexiei și bulimiei. În plus, experiențele repetate de stres emoțional, lipsa unor strategii de coping funcționale și traumele psihologice pot amplifica utilizarea alimentației ca mecanism de reglare emoțională, favorizând tulburările de tip compulsiv sau restrictiv. În același timp, lipsa unei educații sistematice despre nutriția echilibrată, neînțelegerea funcțiilor reale ale alimentelor și ignorarea diversității corporale pot contribui la apariția unor comportamente alimentare nesănătoase, alimentate de mituri, diete extreme și autorestricții periculoase.

În acest context multifactorial, educația își asumă un rol fundamental în prevenția primară și secundară a comportamentelor alimentare patologice. Ea oferă indivizilor, încă din copilărie și adolescență, un set de resurse cognitive și emoționale necesare pentru dezvoltarea unui raport sănătos cu hrana, cu propriul corp și cu sinele în general. Prin activități educaționale bine structurate, elevii pot învăța să identifice factorii care le influențează alegerile alimentare, să recunoască mesajele disfuncționale transmise de media, să-și exprime și regleze emoțiile și să-și construiască o imagine corporală pozitivă și realistă. Educația contribuie la formarea unor competențe psihosociale esențiale: gândire critică, autoreflecție, reziliență în fața presiunilor sociale și valorizarea propriei individualități. Aceste competențe acționează ca factori de protecție, reducând riscul dezvoltării unor comportamente alimentare patologice și favorizând dezvoltarea unei relații armonioase cu propriul corp, bazată pe acceptare, echilibru și grijă de sine. Astfel, într-un peisaj social tot mai saturat de mesaje estetizante și consumiste, educația devine nu doar o sursă de informare, ci și un proces formativ profund, capabil să restructureze perspectivele disfuncționale despre alimentație și identitate corporală, consolidând sănătatea mintală și emoțională a indivizilor.

Programele educaționale care vizează promovarea alfabetizării nutriționale, îmbunătățirea imaginii corporale și dezvoltarea abilităților de reglare emoțională pot contribui la reducerea incidenței comportamentelor alimentare patologice. Astfel de programe, implementate în școli, grădinițe sau în cadrul familiei, pot încuraja o atitudine pozitivă față de alimentație, corp și sănătate mentală. Exemple relevante includ activități educative despre funcțiile reale ale alimentelor, identificarea emoțiilor și gestionarea acestora prin metode sănătoase (jurnal reflexiv, mindfulness, exerciții de relaxare), precum și promovarea unei imagini corporale realiste prin diversificarea modelelor corporale prezentate în materiale educaționale. Integrarea dimensiunii educaționale în cadrul strategiilor naționale de sănătate publică reprezintă un demers esențial pentru combaterea comportamentelor alimentare disfuncționale, cu precădere în rândul copiilor și adolescenților, categorii aflate într-un proces accelerat de dezvoltare psiho-fizică și formare identitară. Această integrare presupune articularea coerentă a educației nutriționale și emoționale în contexte formale și nonformale, prin politici intersectoriale care să reunească domeniile educației, sănătății, protecției sociale și culturii (Wong, Chan, Lai et al., 2024).

La nivelul curriculei școlare, introducerea unor module specifice de alfabetizare nutrițională și emoțională poate contribui la consolidarea unui stil de viață echilibrat. Aceste module ar trebui să

includă cunoștințe de bază despre nutrienți, porții recomandate, mituri alimentare, dar și teme legate de imaginea corporală, stima de sine, acceptare de sine, influențele sociale și mecanismele de coping emoțional. Activitățile ar putea fi livrate sub formă de ateliere interactive, jocuri de rol, studii de caz sau campanii educaționale la nivel de școală, pentru a încuraja participarea activă a elevilor și reflectarea critică asupra propriilor obiceiuri și convingeri. În plus, educația emoțională în școală, ca parte integrantă a formării personalității, are potențialul de a preveni utilizarea alimentației ca mecanism de reglare a stresului sau a disconfortului psihic. Programele care dezvoltă competențele de conștientizare emoțională, autoreglare, empatie și comunicare asertivă contribuie nu doar la prevenirea tulburărilor de alimentație, ci și la diminuarea riscului altor dificultăți psihologice, cum ar fi anxietatea, depresia sau comportamentele adictive (Wong, Chan, Lai et al., 2024).

Pe lângă sistemul educațional formal, rolul familiei și al comunității este crucial. Programele de sprijin psihologic și psihoeducațional, accesibile în centre de consiliere școlară, ONG-uri sau instituții de sănătate mintală, pot avea un impact semnificativ dacă sunt adaptate specificului cultural și etapelor de dezvoltare ale beneficiarilor. Este recomandată includerea părinților în astfel de programe, pentru a crea un cadru coerent de susținere și pentru a combate, prin modelare pozitivă, mesajele contradictorii sau disfuncționale despre alimentație și imagine corporală transmise în mediul familial (Koreshe, Paxton, Miskivic-Wheatley, 2023).

La nivel de politici publice, promovarea educației nutriționale și emoționale ar trebui susținută prin strategii naționale de prevenție a bolilor cronice, a obezității infantile și a problemelor de sănătate mintală (Wong, Chan, Lai et al., 2024). Acest lucru implică nu doar dezvoltarea de conținuturi curriculare și programe de formare pentru cadrele didactice și specialiștii în sănătate mintală, ci și campanii media cu rol preventiv, reglementarea mesajelor publicitare adresate minorilor, crearea de ghiduri pentru părinți și încurajarea colaborării între școală, familie și comunitate. Prin urmare, abordarea comportamentului alimentar patologic trebuie să depășească limitele intervenției clinice și să devină o prioritate educațională și socială. Numai printr-o acțiune sistemică, coerentă și interconectată se poate construi un context de învățare favorabil dezvoltării unei relații sănătoase cu alimentația, corpul și emoțiile proprii, aceasta fiind un fundament solid pentru bunăstarea pe termen lung.

Un alt aspect esențial al educației preventive este *formarea gândirii critice* cu privire la mesajele media și standardele estetice impuse de societate. Adolescenții, în special fetele, sunt adesea vulnerabili la presiuni sociale legate de imaginea corporală. Promovarea acceptării de sine, a diversității corporale și a valorizării caracteristicilor personale dincolo de aspectul fizic poate constitui o strategie eficientă pentru a reduce riscul interiorizării unor idealuri corporale disfuncționale.

În era digitală, adolescenții sunt expuși zilnic la un flux masiv de informații vizuale și narative care promovează idealuri corporale standardizate, adesea nerealiste și inaccesibile. Platformele de socializare, reclamele comerciale, industria modei și chiar unele campanii de sănătate publică contribuie la perpetuarea unui model estetic centrat pe siluete extrem de slabe, trăsături simetrice și perfecțiune fizică. Educația preventivă trebuie să includă în mod prioritar dezvoltarea gândirii critice față de aceste mesaje, întrucât capacitatea de a analiza, deconstrui și respinge standardele nerealiste reprezintă o resursă psihologică importantă pentru protejarea sănătății mintale și a imaginii de sine.

Adolescentele, aflate într-o perioadă de tranziție identitară și de intensă căutare a validării sociale, sunt deosebit de susceptibile la presiunile privind conformarea corporală. Studiile de specialitate arată că expunerea frecventă la conținuturi media care promovează corpuri ideale corelează semnificativ cu niveluri scăzute ale stimei de sine, cu nemulțumirea față de propriul corp și cu riscul crescut de comportamente alimentare disfuncționale. În lipsa unor mecanisme critice de filtrare a acestor mesaje, mulți tineri ajung să interiorizeze idealuri estetice rigide, dezvoltând un autoideal de neatins, asociat frecvent cu autoevaluări negative și tendințe de control alimentar excesiv (Stice, Becker, Yokum 2013).

Prin urmare, dezvoltarea gândirii critice devine un obiectiv-cheie al educației psihologice în școli și comunități. Aceasta presupune nu doar învățarea unor strategii de analiză a surselor media (de exemplu, recunoașterea editărilor digitale, identificarea intenției comerciale, analiza mesajelor implicite), ci și cultivarea unui dialog deschis despre reprezentările corporale, stereotipuri și diversitate. Activitățile educaționale eficiente în acest sens pot include dezbateri, studii de caz media, ateliere de analiză vizuală, proiecte artistice de exprimare a identității corporale și campanii școlare de promovare a acceptării de sine.

Un alt aspect important îl constituie reconectarea adolescenților cu propriul corp dintr-o perspectivă funcțională, nu doar estetică. Prin intervenții care valorizează corpul pentru capacitățile sale (mișcare, expresie, comunicare, reziliență), tinerii pot dezvolta o relație mai sănătoasă și mai blândă cu propria imagine corporală. Încurajarea exprimării autenticității și a aprecierii caracteristicilor personale care nu țin de aspectul fizic – cum ar fi empatia, creativitatea, umorul sau perseverența – contribuie semnificativ la formarea unei identități echilibrate și la reducerea presiunii de conformare la standarde externe. Integrarea acestor componente în cadrul programelor educaționale poate avea un efect preventiv semnificativ asupra tulburărilor de alimentație și a altor forme de suferință psihologică asociate cu imaginea corporală. Astfel, promovarea acceptării de sine, a diversității corporale și a valorizării resurselor personale dincolo de fizic trebuie să devină direcții prioritare ale educației contemporane, contribuind la formarea unor tineri mai rezilienți, mai autonomi și mai conștienți de propria valoare (Stice, Becker, Yokum 2013).

În ceea ce privește intervenția în cazurile deja diagnosticate cu tulburări de comportament alimentar, educația are rolul de a susține procesul de recuperare. Programele terapeutice integrate, precum psihoterapia cognitiv-comportamentală, includ componente educaționale ce vizează restructurarea cognitivă - identificarea și corectarea gândurilor distorsionate despre greutate, alimentație și autoevaluare. Familiile persoanelor afectate pot beneficia de intervenții psihoeducaționale, care le oferă strategii de susținere eficientă, comunicare empatică și înțelegere a dinamicii tulburării. Recuperarea autentică presupune o restructurare profundă a modului în care individul percepe alimentația, propriul corp și valoarea personală. În acest context, educația devine un instrument terapeutic esențial, oferind pacientului cadrul cognitiv și emoțional necesar pentru a-și înțelege dificultățile și a-și reconstrui relația cu sine și cu hrana (Koreshe, Paxton, Miskivic-Wheatley, 2023).

Psihoterapia cognitiv-comportamentală, considerată standardul de aur în tratamentul tulburărilor de alimentație, integrează numeroase componente educaționale. Acestea vizează conștientizarea tiparelor de gândire distorsionate - cum ar fi gândirea alb-negru („dacă nu sunt slabă, sunt o ratată”), hiperfocalizarea pe greutate ca indicator al valorii personale sau interpretarea rigidă a alimentației („există alimente bune și rele”, „toate grăsimile sunt dăunătoare”) - și înlocuirea lor cu convingeri funcționale și realiste. Educația psihologică oferă, de asemenea, explicații despre mecanismele neuropsihologice ale foamei și sațietății, impactul restricției alimentare asupra funcționării cognitive și emoționale, precum și despre ciclul între gânduri, emoții și comportamente alimentare.

Un alt pilon important al procesului educativ în contextul clinic este *învățarea strategiilor de reglare emoțională.* Deoarece multe persoane afectate utilizează mâncarea ca mecanism de coping pentru a gestiona emoții intense sau greu de tolerat (tristețe, anxietate, furie, gol interior), terapia include tehnici de identificare și exprimare a emoțiilor, dezvoltarea abilităților de reziliență și introducerea unor modalități sănătoase de autoreglare (mindfulness, restructurare cognitivă, tehnici de respirație sau relaxare progresivă).

Pe lângă beneficiile directe asupra individului, intervenția educațională trebuie extinsă și asupra mediului familial. Familia joacă un rol crucial în menținerea sau, dimpotrivă, în ameliorarea simptomelor. Programele de terapie bazată pe familie sau intervențiile psihoeducaționale adresate părinților și apropiaților au demonstrat eficiență crescută în susținerea procesului de recuperare. Acestea includ teme precum: înțelegerea specificului psihologic al tulburării, impactul comentariilor despre greutate și mâncare, susținerea deciziilor terapeutice fără critică sau presiune, precum și dezvoltarea unui climat familial bazat pe acceptare, empatie și comunicare non-violentă (Koreshe, Paxton, Miskivic-Wheatley, 2023). În cele din urmă, ajungem la ideea că educația, în sens larg - atât cognitivă, cât și emoțională - nu este un element secundar în tratamentul tulburărilor de comportament alimentar, ci o componentă integrativă, care oferă individului și rețelei sale de suport cunoștințele, înțelegerile și instrumentele necesare pentru a înfrunta boala în mod activ. O abordare terapeutică eficientă presupune, așadar, nu doar corectarea simptomelor, ci și transformarea profundă a modului de gândire și relaționare cu propriul corp, iar educația este liantul esențial în acest proces de reconstrucție psihologică.

Suntem siguri că educația nu este doar un instrument de informare, ci un proces transformator care sprijină dezvoltarea personală, autonomia emoțională și sănătatea mintală. Intervențiile educaționale centrate pe formarea de obiceiuri alimentare sănătoase, pe consolidarea unei stime de sine pozitive și pe dezvoltarea unor strategii adaptative de reglare emoțională, pot reduce semnificativ riscul

de apariție și menținere a comportamentelor alimentare patologice. Astfel, integrarea educației nutriționale și emoționale în politicile de sănătate publică, în curriculele școlare și în programele de sprijin psihologic reprezintă o direcție promițătoare pentru promovarea bunăstării psihofizice în rândul copiilor, adolescenților și tinerilor.

Bibliografie

1. Koreshe, E., Paxton, S., Miskovic-Wheatley, et. al. National Eating Disorder Research Consortium, TOUYZ, S., MAGUIRE, S. Prevention and early intervention in eating disorders: findings from a rapid review. Journal of Eating Disorders. 2023, vol. 11, art. 38. ISSN: 2050-2974. https://jeatdisord.biomedcentral.com/articles/10.1186/s40337-023-00758-3
2. Stice, E., Becker, C. B., Yokum, S. Eating disorder prevention: current evidence-base and future directions. International Journal of Eating Disorders. 2013, vol. 46, nr. 5, pp. 478–485. ISSN: 0276-3478. https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC3926692/
3. Wong, R. S., Chan, B. N. K., Lai, S. I., Tung, K. T. S. School-based eating disorder prevention programmes and their impact on adolescent mental health: systematic review. BJPsych Open. 2024, vol. 10, e38. ISSN: 2056-4724. https://www.cambridge.org/core/journals/bjpsych-open/article/schoolbased-eating-disorder-prevention-programmes-and-their-impact-on-adolescent-mental-health-systematic-review/A4395A2A46DB49BFA33F59A27928957F

IMPACTUL DEPRESIEI ASUPRA MEMORIEI AUTOBIOGRAFICE LA FEMEILE VICTIME ALE VIOLENȚEI – PERSPECTIVE NEUROCOGNITIVE

Ștefania-Letiția ANCULETE,

Doctorand - anul II - Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău

Psiholog clinician, psihoterapeut, Spitalul de Obstetrică-Ginecologie Buftea, România

https://orcid.org/0009-0000-4762-867X

Rezumat

Intervenția psihologică asupra femeilor victime ale violenței constituie un element de mare importanță în acțiunile concertate împotriva violenței de gen, de vreme ce studii multiple internaționale evidențiază faptul că aproape jumătate dintre femeile supuse violenței dezvoltă tulburări depresive, inclusiv simptome de stres posttraumatic și simptome de stres cronic, toate aceste tulburări având în comun – alături de alte elemente – și afectarea memoriei autobiografice. Înțelegerea resorturilor neurocognitive ce stau la baza influențării și a modificării memoriei autobiografice a femeilor aflate în rolul de victime ale violenței care au dezvoltat simptome depresive constituie o necesitate deoarece aportul de informații ajută specialiștii să elaboreze programe adaptat și eficiente de intervenție psihologică pentru această categorie.

Cuvinte-cheie: violență, femei victime ale violenței, depresie, stres, memorie, memorie autobiografică

Abstract

Psychological intervention on women victims of violence is an element of great importance in concerted actions against gender-based violence, since multiple international studies point out that almost half of women subjected to violence develop depressive disorders, including symptoms of posttraumatic stress and symptoms of chronic stress, all these disorders having in common – alongside other elements – autobiographical memory impairment. Understanding the neurocognitive resources underlying the formation and modification of autobiographical memory of women victims of violence who have developed depressive symptoms is a necessity, because the information intake helps caregivers to develop adapted and effective programs of psychological intervention for this category.

Key-notes: violence, women victims of violence, depression, stress, memory, autobiographical memory

Aproximativ jumătate dintre femeile expuse la evenimente violente, dezvoltă la un moment dat tulburări depresive, stres cronic, tulburări anxioase sau stres post-traumatic, asociindu-se frecvent cu o imagine de sine negativă, autoblamare, un sentiment de izolare (în care victima are senzația că nu are unde să apeleze după ajutor și ajutorul poate veni doar de la agresor), precum și cu neputința de a genera comportamente de *help-seeking* (comportamente de căutare de ajutor care să permită scăderea nivelului de distres și care să promoveze o stare de bine) (Wilson et al., 2005; Dutton et al., 2006; Köhler et al., 2015; Haydon et al., 2017; Lövestad et al., 2017; Chandan et al., 2020; Torres García et al., 2021; Zhang et al., 2024) și din acest motiv apare necesitatea de a crea programe cât mai eficiente de intervenție psihologică pentru acestă categorie de persoane.

Este necesar să ne referim la conceptul de violență ca reprezentând orice fel de acțiune care are drept scop prejudicierea fizică, psihologică sau morală a victimei și poate fi de natură fizică, sexuală, psihologică, economică, cibernetică, spirituală, socială punând astfel în pericol integritatea fizică și psihică a victimei (Billoux et al., 2016; Băluță & Tufiș, 2022). În aceste condiții, femeile victime ale violenței care dezvoltă tulburările din spectrul depresiv, generează disfuncții la nivelul memoriei de lucru; de asemenea, afectează funcțiile de planificare și funcțiile executive, produc scăderea vitezei de procesare informațională, și afectează memoria autobiografică (parte importantă în prelucrarea traumei) (Billoux et al., 2016; Daugherty et al., 2019; Torres García et al., 2021).

Știm că depresia reprezintă o tulburare dispozițională în care apar sentimente de vinovăție, tristețe, lipsă de speranță, anhedonie, precum și afectarea funcțiilor cognitive (American Psychiatric Association, 2022), iar din acest motiv persoanele care suferă de această tulburare dezvoltă o viziune negativă vizavi de sine, de lume și de viitor, cu impact negativ semnificativ asupra atenției, memoriei și a perspectivei generale. Totodată, diferite studii care au poziționat prevalența tulburărilor depresive apărute la femeile victime ale violenței este între 37.6% și 83%, ceea ce evidențiază necesitatea abordării serioase a acestui fenomen (Daugherty et al., 2024; Ferrari et al., 2016; Torres García et al., 2021).

Din aceste motive, necesitatea elaborării unor intervenții psihologice adaptate problematicii femeilor victime ale violenței pentru reducerea simptomelor depresive sau de stres post-traumatic, ne obligă să înțelegem natura neuropsihologică a generării acestor simptome și a modului în care afectează – alături de alte funcții – și memoria autobiografică.

Scopul articolului este de a face o trecere în revistă a studiilor de specialitate pentru a identifica specificul resorturilor neuropsihologice implicate în afectarea memoriei autobiografice (MA) la femeile victime ale violenței și importanța acesteia în apariția simptomelor depresive. Astfel, presupunem că un plan de intervenție psihologică care reușește să reconecteze amintirile autobiografice ale unui eveniment violent cu celelalte evenimente, generând astfel un continuum, va flexibiliza cognițiile negative (despre sine, despre lume și despre ceilalți) și le va putea prelucra pentru a reduce – în final – nivelul depresiei la femeile victime ale violenței.

Pentru dezvoltarea articolului de față au fost utilizate metode analitice și sintetică, metode deductive, metode comparative și au fost trecute în revistă 21 de studii (meta-analize, studii transversale), din diferite baze de date (Pub Med, Research Gate, Google Scholar, BMC Public Health, Sage Journals). Motivul pentru care înțelegerea mecanismelor neuropsihologice prin care memoria autobiografică (MA) poate fi afectată sau îmbunătățită este atât de important, pentru că traumele create de violență produc fragmentări la nivelul acesteia, care mențin victima într-o stare de confuzie și neputință, ceea ce va crea premisele apariției simptomelor depresive și a celor de stres cronic sau stres post-traumatic (Bedard-Gilligan & Zoellner, 2012; Billoux et al., 2016; Riedsser & Fischer, 2007).

Memoria autobiografică implică un set complex de operații (incluzând aici memoria episodică, autoreflecția, emoție, procesările vizuo-spațiale, atenția, funcțiile executive și procesele semantice), ce permite persoanei ca - prin amintirea detaliilor, gândurilor și a trăirilor senzorio-perceptuale, să devină conștientă de un eveniment ca aparținând propriului trecut, precum și să poată proiecta în viitor (Svoboda et al., 2006). Deoarece memoria autobiografică oferă un sentiment de auto-continuitate, contribuie la integritatea sinelui și ajută la predicția experiențelor viitoare, orice deficit acesteia poate genera consecințe negative asupra funcționalității în viața de zi cu zi (Denkova, 2014).

Studiile neuroimagistice au descris un model predominant lateral stâng și medial de activare a creierului în cazul memoriei autobiografice (MA): cortexul cingulat retrosplenial/posterior (implicat în recuperarea memoriei episodice), regiunile temporale mediale, joncțiunea temporoparietală, cortexul prefrontal medial, cortexul temporopolar (reprezentarea semantică, procesarea socio-emoțională) și cerebelul (Nielsen et al., 2005; Olson et al., 2007; Svoboda et al., 2006; Young et al., 2012)..

Unele studii imagistice (fRMI) au relevat faptul că memoria autobiografică prezintă deficiențe la cuplarea insuficientă dintre hipocamp și cortexul prefrontal (St. Jacques et al., 2012), în timp ce altele au evidențiat: implicarea cortexului prefrontal în procesul de construcție a amintirilor autobiografice, implicarea amigdalei și a cortexului vizual în amprenta emoțională și vivacitatea imaginilor asociate amintirilor autobiografice și implicarea hipocampului în construcția și consolidarea memoriei autobiografice; s-a mai evidențiat și faptul că partea stângă a hipocampului (atunci când este atrofiată

sau disfuncțională) generează disfuncții la nivelul MA (Cabeza & St Jacques, 2007; Denkova, 2014; Winocur & Moscovitch, 2011)

Caracteristica principală a persoanelor diagnosticate cu EDM (*episod depresiv major*) este tonul general negativ atunci când aceștia fac referire la trecutul lor; în depresie, un bias sistematic apare la nivelul memoriei autobiografice, prin predominarea reamintirii intensificate a experiențelor negative; de asemenea, apare frecvent și tendința de a interpreta un scenariu ambiguu mai degrabă într-o valență negativă. Toate acestea apar concomitent cu accesul lent și scăzut la amintirile autobiografice pozitive (Köhler et al., 2015). Memoria autobiografică fragmentată de traumă produce un nivel înalt de inflexibilitate și rezistență a cogniților distorsionate de evenimentele traumatice (generate de violență), iar reactualizarea informațiilor blocate anterior permite eliminarea clivajelor, amintirile distorsionate fiind readuse astfel într-o zonă de flexibilizare – zonă în care se poate interveni (Nadel et al, 2012; Schwabe et al., 2014) *apud* (Köhler et al., 2015).

Totodată, s-au identificat diferențe de funcționare ale traseelor neuronale implicate în funcționarea memoriei autobiografice, studiul fiind făcut atât pe persoane sănătoase, cât și pe persoane diagnosticate cu depresie sau stres post-traumatic, aceste studii arătând că traseele neuronale care prezintă disfuncții în urma evenimentelor traumatice sunt reactivate în momentul reactualizării și interconectării amintirilor; aceleași studii au evidențiat faptul că și amintirile autobiografice fragmentate pe fond traumatic au la rândul lor capacitatea de a predispune la apariția simptomelor depresive, de a constitui primele semne ale debutului unei depresii sau de a întreține și de a agrava depresia deja instalată (Köhler et al., 2015).

Unele studii au mai arătat că funcționarea hipocampului (structură esențială în gestionarea funcțiilor mnezice și care este afectată și în tulburările depresive) este perturbată de stresul cronic generat de supraproducția de glucocorticoizi (Conrad, 2008) *apud* (Billoux et al., 2016), iar altele au evidențiat schimbări structurale cerebrale la femeile victime ale violenței domestice, inclusiv la nivelul rețelelor neuronale implicate în restabilirea memoriei autobiografice (Aupperle et al. 2012; Wong et al. 2014) *apud* (Billoux et al., 2016).

În tulburările depresive s-a evidențiat de asemenea existența și impactul disfuncțiilor memoriei autobiografice asupra vieții de zi cu zi (Dritschel et al., 2011), precum și a faptului că aceste disfuncții descriu un pattern asemănător de deteriorare a memoriei cu cel al victimelor evenimentelor traumatice (Billoux et al., 2016; Torres García et al., 2021). Fragmentarea memoriei traumei include elemente hipersenzitive, anomalii cronologice apărute în autobiografia victimei, confuzii de memorie, o oarecare dezorganizare în firul istoriei personale (cogniții confuze sau disjunse) (Bedard-Gilligan & Zoellner, 2012). Toate acestea se traduc prin faptul că, atunci când li se solicită să reactualizeze o informație din memoria autobiografică, persoanele depresive tind să aibă amintiri superficiale sau vagi ale diferitelor evenimente, ceea ce generează dificultăți la nivelul gestionării situațiilor sociale, perioade de recuperare prelungite din episoade de tulburări afective, scăderea capacității de imaginare a viitorului (Williams et al., 2007 apud (Dritschel et al., 2011).

Modelul explicativ din perspectivă cognitivă propus de către Williams și colaboratorii abordează funcționarea și recuperarea amintirilor autobiografice în tulburările depresive prin mecanismele cognitive care pot sta la baza acestora: captarea și ruminația (atenția centrată pe sine asupra propriilor simptome depresive activează cogniții repetitive negative la adresa sinelui), evitarea funcțională (atunci când informația care ar trebui să fie reamintită reprezintă o amenințare la adresa stării afective) și disfuncții la nivelul capacităților executive și de control (care limitează abilitatea persoanei de a-și menține concentrarea atenției pentru reamintire și de a nu se lăsa distrasă) (Williams et al., 2007).

Raportat la modelul cognitiv-comportamental al lui Aaron T. Beck (Leahy et al., 2022), amintirile vagi sau superficiale, fracturile din memoria autobiografică sunt menținute de cele trei niveluri ale distorsiunilor cognitive*: gânduri automate distorsionate* („eu nu am nicio cale să ies din această situație", „nu am la cine să cer ajutor", o imagine de sine negativă marcată de eșec și neputință, etc.); *convingeri dezadaptative* și *scheme negative* (scheme cognitive care rulează în subconștient cu convingeri despre sine: neajutorare, incompetență, eșec).

Inflexibilitatea oferită de aceste distorsiuni menține fracturile și disfuncțiile la nivelul memoriei autobiografice și de aceea este necesară o abordare pliată pe acest specific.

Pentru abordarea memoriei autobiografice (în sensul completării ei cu informații care să permită ulterior flexibilizarea convingerilor dezadaptative și conștientizarea schemelor negative, precum și conștientizarea de către femeia victimă a violenței a gândurilor automate distorsionate ce nu permit generarea comportamentelor de help-seeking care ar îmbunătăți – la rândul lor – imaginea de sine, sentimentul de auto-continuitate și găsirea de soluții alternative la situația în care aceasta se află), putem propune un plan de intervenție care utilizeze într-o primă etapă *interviul narativ* ca tehnică (care oferă un cadru sigur) pentru reconectarea amintirilor fracturate sau clivate din memoria autobiografică; aceasta va readuce sentimentul de auto-continuitate, în sensul că persoana să poată conștientiza evenimentul ca făcând parte din istoria ei de viață așa încât proiecția propriei persoane în viitor să se poată manifesta. În cea de-a doua etapă, propunem intervenția psihologică de scurtă durată pentru dezvoltarea capacității persoanei de a genera comportamente de help-seeking și de a putea modifica convingerile dezadaptative și de a dezvolta comportamente de coping adaptativ.

În concluzie, abordarea neuropsihologică a impactului depresiei asupra memoriei autobiografice la femeile victime ale violenței, ne oferă puncte importante de reper pentru dezvoltarea unor intervenții psihologice eficiente, care să ofere atât o perspectivă de viață, cât și efecte stabile pe termen lung.

Bibliografie

1. American Psychiatric Association (Ed.). (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5-TR* (Fifth edition, text revision). American Psychiatric Association Publishing.
2. Băluță, I., & Tufiș, C. (2022). *Barometrul violenței de gen 2022. Violența împotriva femeilor în România: Reprezentări, percepții*. Presa Universitară Clujeană. chrome-extension: //efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://centrulfilia.ro/new/wp-content/uploads/2022/12/Barometrul-Violenta-de-Gen.-Romania-2022.pdf
3. Bedard-Gilligan, M., & Zoellner, L. A. (2012). Dissociation and memory fragmentation in post-traumatic stress disorder: An evaluation of the dissociative encoding hypothesis. *Memory*, *20*(3), 277–299. https://doi.org/10.1080/09658211.2012.655747
4. Billoux, S., Arbus, C., Telmon, N., & Voltzenlogel, V. (2016). Autobiographical Memory Impairment in Female Victims of Intimate Partner Violence. *Journal of Family Violence*, *31*(7), 897–902. https://doi.org/10.1007/s10896-016-9838-7
5. Cabeza, R., & St Jacques, P. (2007). Functional neuroimaging of autobiographical memory. *Trends in Cognitive Sciences*, *11*(5), 219–227. https://doi.org/10.1016/j.tics.2007.02.005
6. Chandan, J. S., Thomas, T., Bradbury-Jones, C., Russell, R., Bandyopadhyay, S., Nirantharakumar, K., & Taylor, J. (2020). Female survivors of intimate partner violence and risk of depression, anxiety and serious mental illness. *The British Journal of Psychiatry*, *217*(4), 562–567. https://doi.org/10.1192/bjp.2019.124
7. Daugherty, J. C., García-Navas-Menchero, M., Fernández-Fillol, C., Hidalgo-Ruzzante, N., & Pérez-García, M. (2024). Tentative Causes of Brain and Neuropsychological Alterations in Women Victims of Intimate Partner Violence. *Brain Sciences*, *14*(10), 996. https://doi.org/10.3390/brainsci14100996
8. Daugherty, J. C., Marañón-Murcia, M., Hidalgo-Ruzzante, N., Bueso-Izquierdo, N., Jiménez-González, P., Gómez-Medialdea, P., & Pérez-García, M. (2019). Severity of neurocognitive impairment in women who have experienced intimate partner violence in Spain. *The Journal of Forensic Psychiatry & Psychology*, *30*(2), 322–340. https://doi.org/10.1080/14789949.2018.1546886
9. Denkova, E. J. (2014). FMRI contributions to addressing autobiographical memory impairment in temporal lobe pathology. *World Journal of Radiology*, *6*(4), 93. https://doi.org/10.4329/wjr.v6.i4.93
10. Dritschel, B., Kao, C.-M., Astell, A., Neufeind, J., & Lai, T.-J. (2011). How are depression and autobiographical memory retrieval related to culture? *Journal of Abnormal Psychology*, *120*(4), 969–974. https://doi.org/10.1037/a0025293
11. Dutton, M. A., Green, B. L., Kaltman, S. I., Roesch, D. M., Zeffiro, T. A., & Krause, E. D. (2006). Intimate Partner Violence, PTSD, and Adverse Health Outcomes. *Journal of Interpersonal Violence*, *21*(7), 955–968. https://doi.org/10.1177/0886260506289178
12. Ferrari, G., Agnew-Davies, R., Bailey, J., Howard, L., Howarth, E., Peters, T. J., Sardinha, L., & Feder, G. S. (2016). Domestic violence and mental health: A cross-sectional survey of women seeking help from domestic violence support services. *Global Health Action*, *9*(1), 29890. https://doi.org/10.3402/gha.v9.29890
13. Haydon, G., Browne, G., & Riet, P. (2017). Narrative inquiry as a research methodology exploring person centred care in nursing. *Collegian*. https://doi.org/10.1016/j.colegn.2017.03.001
14. Köhler, C. A., Carvalho, A. F., Alves, G. S., McIntyre, R. S., Hyphantis, T. N., & Cammarota, M. (2015). Autobiographical Memory Disturbances in Depression: A Novel Therapeutic Target? *Neural Plasticity*, *2015*, 1–14. https://doi.org/10.1155/2015/759139

15. Leahy, R. L., Holland, S. J. F., & Mcginn, L. K. (2022). *Planuri de tratament şi intervenţii pentru depresie şi anxietate* (Ediția a II-a). Asociația de Științe Cognitive din România.
16. Lövestad, S., Löve, J., Vaez, M., & Krantz, G. (2017). Prevalence of intimate partner violence and its association with symptoms of depression; a cross-sectional study based on a female population sample in Sweden. *BMC Public Health*, *17*(1), 335. https://doi.org/10.1186/s12889-017-4222-y
17. Nielsen, F. Å., Balslev, D., & Hansen, L. K. (2005). Mining the posterior cingulate: Segregation between memory and pain components. *NeuroImage*, *27*(3), 520–532. https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2005.04.034
18. Olson, I. R., Plotzker, A., & Ezzyat, Y. (2007). The Enigmatic temporal pole: A review of findings on social and emotional processing. *Brain*, *130*(7), 1718–1731. https://doi.org/10.1093/brain/awm052
19. Riedsser, P., & Fischer, G. (2007). *Tratat de psihotraumatologie* (Ed a II-a revizuită și adăugită). Editura Trei.
20. St. Jacques, P. L., Rubin, D. C., & Cabeza, R. (2012). Age-related effects on the neural correlates of autobiographical memory retrieval. *Neurobiology of Aging*, *33*(7), 1298–1310. https://doi.org/10.1016/j.neurobiolaging.2010.11.007
21. Svoboda, E., McKinnon, M. C., & Levine, B. (2006). The functional neuroanatomy of autobiographical memory: A meta-analysis. *Neuropsychologia*, *44*(12), 2189–2208. https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2006.05.023
22. Torres García, A. V., Vega-Hernández, M. C., Antón Rubio, C., & Pérez-Fernández, M. (2021). Mental Health in Women Victims of Gender Violence: Descriptive and Multivariate Analysis of Neuropsychological Functions and Depressive Symptomatology. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(1), 346. https://doi.org/10.3390/ijerph19010346
23. Williams, J. M. G., Barnhofer, T., Crane, C., Herman, D., Raes, F., Watkins, E., & Dalgleish, T. (2007). Autobiographical memory specificity and emotional disorder. *Psychological Bulletin*, *133*(1), 122–148. https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.122
24. Wilson, C. J., Deane, F. P., Ciarrochi, J. V., & Rickwood, D. (2005). Measuring help seeking intentions: Properties of the General Help Seeking Questionnaire. *Canadian Journal of Counselling*, *39*(1), 15–28. https://ro.uow.edu.au/hbspapers. https://ro.uow.edu.au/hbspapers/1527
25. Winocur, G., & Moscovitch, M. (2011). Memory Transformation and Systems Consolidation. *Journal of the International Neuropsychological Society*, *17*(05), 766–780. https://doi.org/10.1017/S1355617711000683
26. Young, K. D., Erickson, K., Nugent, A. C., Fromm, S. J., Mallinger, A. G., Furey, M. L., & Drevets, W. C. (2012). Functional anatomy of autobiographical memory recall deficits in depression. *Psychological Medicine*, *42*(2), 345–357. https://doi.org/10.1017/S0033291711001371
27. Zhang, B., Wong, A., Constantino, R. E., & Hui, V. (2024). The association between psychological distress, abusive experiences, and help-seeking among people with intimate partner violence. *BMC Public Health*, *24*(1), 1060. https://doi.org/10.1186/s12889-024-18350-y

FACTORI PSIHOLOGICI ȘI SOCIALI IMPLICAȚI ÎN APARIȚIA ȘI MENȚINEREA BULLYING-ULUI ȘCOLAR

Mărioara ARDELEAN,
doctorand în cadrul Școlii Doctorale de Psihologie - domeniul 511.02: psihologia dezvoltării și psihologia educațională, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău, Republica Moldova, https://orcid.org/0009-0008-1481-6648

Rezumat

În realitatea zilelor noastre, bullying-ul a (re)devenit o problemă extrem de îngrijorătoare conform statisticilor privind frecvența de apariție în mediul școlar, acest tip de comportament fiind considerat la nivel global un factor de risc cu impact major asupra sănătății mintale a copiilor și adolescenților, indiferent de rolul social pe care și-l însușesc în mod activ sau pasiv: agresor, victimă sau martor. În acest articol ne-am propus să explorăm ce factori contribuie la apariția și menținerea acestui fenomen care ia din nou amploare. Astfel, am analizat aspecte care țin de natura climatului școlar, dar și trăsăturile de personalitate specifice profilului agresorului și victimei. Susținem faptul că identificarea și cunoașterea aprofundată a acestor aspecte poate contribui în mod esențial la îmbunătățirea strategiilor anti-bullying prin dezvoltarea competențelor socioemoționale ale elevilor și crearea unui mediu educațional sigur, suportiv și incluziv.

*Cuvinte cheie***:** bullying, agresivitate, adolescență, factori psihologici, factori sociali

Abstract

In contemporary society, bullying has re-emerged as a highly concerning issue, as evidenced by statistical data indicating its increasing prevalence within school environments. Globally, such behavior is recognized as a major risk factor with significant consequences for the mental health of children and adolescents, regardless of the social role they assume—whether as aggressors, victims, or bystanders. The present article seeks to examine some of the psychological and social factors that contribute to the onset and persistence of this phenomenon. Specifically, it explores elements related to school climate as well as personality traits commonly associated with both aggressors and victims. A deeper understanding of these aspects is essential for enhancing anti-bullying strategies, particularly through the development of students' socio-emotional competencies and the promotion of a safe, supportive, and inclusive educational environment.

Într-o actualitate ultrarapidă care ne forțează să ne adaptăm din mers la multiplele provocări de natură socială, economică și tehnologică, bullying-ul, fenomen social complex, reintră în atenția cercetătorilor în contextul creșterii alarmante a frecvenței de apariție în special în mediul școlar. Accesul din ce în ce mai facil la serviciile de internet și tehnologie mobilă a facilitat apariția unui subtip al bullying-ul tradițional și anume cel online, cunoscut sub denumirea de cyberbullying. Cele două nu trebuie văzute ca fenomene distincte, ci mai degrabă ca forme diferite ale aceluiași pattern comportamental disfuncțional, ambele cu multiple implicații asupra sănătății mintale.

Dan Olweus, profesor de psihologie la Universitatea Bergen din Norvegia, definește conceptul ca fiind *acțiunea negativă prin care un agresor provoacă în mod intenționat o stare de disconfort fizic sau psihic unei victime care are dificultăți în a se apăra*. Fenomenul bullying are caracter universal, fiind întâlnit peste tot în lume, indiferent de gen, vârstă, rasă, etnie sau statut socio-economic și deosebindu-se de alte forme de agresiune prin următoarele caracteristici specifice: (1) intenția agresorului de a-și răni ținta; (2) caracterul repetitiv, respectiv (3) dezechilibrul de putere dintre actorii implicați. Bullying-ul trebuie înțeles ca fenomen de grup care se petrece într-un context social și care implică tranzacții între cei implicați și mediul în care se află. Înțelegem astfel că victima este aleasă în mod special, bullying-ul nefiind un act aleatoriu de agresiune față de victimă ci o acțiune intenționată inițiată de agresor; între agresor și victimă se activează un proces dinamic de interacțiuni ce întreține comportamentul de hărțuire, procesul fiind menținut de contextul social în care se petrece hărțuirea (Olweus, D., 1983).

Violența școlară reprezintă o încălcare gravă a unor drepturi fundamentale ale copilului la educație, sănătate și bunăstare. Câtă vreme elevii se confruntă cu diferite forme de agresivitate manifestate în mediul școlar, calitatea serviciilor educaționale rămâne discutabilă. Violența se manifestă atât sub forma unor acțiuni singulare, cât și sub forma intimidărilor permanente, înjosirilor și a hărțuirii sistematice. În acest al doilea caz, vorbim despre *bullying*. Deși cuvântul „bullying" nu are o traducere exactă în limba română, înțelegem și reținem ideea de intimidare, terorizare, brutalizare. Constatăm că fenomenul bullying reprezintă o amenințare reală la adresa sănătății psihice a copiilor și adolescenților, dacă aprofundăm tipurile și gravitatea problemelor emoționale cu care se confruntă actorii sociali, indiferent dacă își asumă rolul de agresor, victimă sau martor (Ardelean 2).

Apariția și menținerea fenomenului bullying este condiționată de o serie de factori de natură psihologică și socială ce creează contextul propice ca acest tip de comportament antisocial să se manifeste. Vom prezenta în continuare câteva dintre variabilele documentate în literatura de specialitate.

Numeroase studii s-au axat spre identificarea și analizarea *diferențelor de gen* în rândul copiilor și adolescenților implicați în fenomenul de bullying. Unii adolescenți sunt mai predispuși spre a intra în relația agresor – victimă spre deosebire de alții, ceea ce ne stârnește curiozitatea de a afla dacă băieții sunt sau nu mai agresivi din fire decât fetele. Deși există o cantitate enormă de studii realizate în ultimele decenii care susțin această ipoteză, totuși o perspectivă mai realistă asupra fenomenului ar fi că agresivitatea „depinde" de mai mulți factori. La nivel mondial, numărul cazurilor de agresiuni inițiate de persoane de gen feminin a crescut în ultimii ani; însă diferențele de gen vizează mai degrabă gravitatea faptelor decât frecvența lor. Astfel, deși femeile manifestă în prezent mai des comportamente agresive decât în trecut, bărbații se implică în acte mai grave de violență. În Statele Unite ale Americii, multe studii indică faptul că băieții se implică mai des în bullying fizic decât fetele; însă în privința bullying-ului verbal nu sunt diferențe semnificative în funcție de gen. În schimb, fetele uzează mai mult bullying-ul relațional, amenințând cu încheierea prieteniei (Espelage, D. L. & Swearer, S. M., 2004).

Spre exemplu, într-un studiu realizat pe populația școlară din Suedia s-au investigat diferențele privind bullying-ul tradițional vs. cyberbullying, în relație cu variabile precum genul, existența unor probleme psihosomatice și/ dizabilități. Rezultatele obținute au indicat faptul că fetele sunt mai predispuse să devină victime ale cyberbullying-ului, comparativ cu băieții, dar în egală măsură cu aceștia, agresori. În ceea ce privește situațiile de bullying tradițional, băieții își asumă în mai mare măsură rolul de agresor comparativ cu fetele. În ceea ce privește asocierea formelor de bullying cu diferite probleme de natură psihosomatică, nu s-au înregistrat diferențe semnificative în raport cu intensitatea sau severitatea acestora. Se pare chair că elevii cu dizabilități sunt expuși mai mult riscului de a deveni victime ale fenomenului, indiferent de gen sau clasa în care studiază. (Beckman, L., 2013)

În concluzie, pentru a nu subestima implicațiile psihologice ale fenomenului de bullying, specialiștii recomandă adoptarea unei perspective precaute în ceea ce privește diferențele de gen, plecând de la premisa că atât persoanele de gen masculin, cât și cele de gen feminin pot manifesta comportamente agresive de orice natură, care pot avea efecte devastatoare asupra victimelor. Pe de altă parte, genul reintră ca variabilă demografică în atenția cercetătorilor sub aspectul disponibilității de a solicita ajutor atunci când victima se confruntă cu fenomenul bullying. În acest sens, fetele sunt mai deschise decât băieții, ele căutând sprijin în rândul celor mai buni prieteni sau părinților, în vreme ce băieții în rândul prietenilor sau profesorilor (Hunter, S. C., Boyle, J. M. E. & Warden D., 2004).

Starea subiectivă de bine, construct complex ce a stârnit curiozitatea multor cercetători, reflectă gradul de satisfacție în raport cu propria viață. În sensul studiat în acest articol, conceptul înglobează șapte dimensiuni ale vieții: *standardul de viață, starea de sănătate, realizările în viață, calitatea relațiilor sociale, siguranța percepută, apartenența la comunitate, siguranța privind viitorul* [trichina).

Adolescența este o perioadă intensă și solicitantă în dezvoltarea ontogenetică, iar dificultățile întâmpinate pot avea repercusiuni în viața adultă. În situația în care se constată un număr relativ ridicat de probleme de sănătate mintală în rândul adolescenților, ne întrebăm ce putem face în practică pentru a-i sprijini. Spre exemplu, Gill Salmon și Anne West (2000) arată că într-adevăr, copiii vulnerabili în fața fenomenului bullying sunt timizi și nu au prea mulți prieteni la școală; provin în general din familii hiperprotective sau în care au trăit evenimente stresante; provin din anumite grupuri rasiale sau etnice; au dizabilități fizice sau psihice ori au o statura mai mică; au cerințe educaționale speciale; îi provoacă pe ceilalți prin comportamente nepotrivite și instigatoare.

În acest context, este subliniată legătura dintre experimentarea fenomenului bullying și starea precară de sănătate fizică și psihică. La elevii de școală primară și gimnazială s-a constatat o corelație puternică între anumite simptome fizice și psihice (ex. dureri de cap sau de stomac, stări persistente de tristețe, enurezis nocturn, probleme calitative ale somnului) și bullying. Victimele au raportat probleme mai severe decât ceilalți colegi, indiferent de gen: distres emoțional intens, probleme psihosomatice, anxietate, afectarea funcționării sociale, depresie, cefalee etc.

În ceea ce privește adolescenții, indiferent dacă își asumă rolul de victimă sau agresor, se pare că nivelul ideației suicidare este superior colegilor neimplicați în fenomenul bullying. Mai mult, a fi victima bullying-ului reprezintă unul dintre factorii ce corelează cel mai puternic cu tentativele de suicid. Conform aceluiași studiu, 22% dintre elevii evaluați ca urmare a unor episoade de automutilare au raportat ideație sau tentative de suicid. Aceste rezultate sunt susținute și de alte studii care concluzionează că legătura dintre bullying și starea precară de sănătate psihică se manifestă în ambele direcții: copiii și adolescenții care devin victime ale bullying-ului au șanse mai mari de a dezvolta probleme psihosociale și psihosomatice comparativ cu colegii lor, iar copiii și adolescenții cu simptome specifice anxietății și depresiei au șanse mai mari să devină victime ale bullying-ului (Rothon, C., 2011).

Studiile care au investigat legătura dintre starea subiectivă de bine și fenomenul bullying la adolescenți subscriu ideii că violența de orice natură dăunează sănătății fizice și psihice. S. Sharp (1995) arată că experiența bullying-ului în rândul celor 703 de elevi (13-16 ani) a fost descrisă și resimțită ca fiind stresantă. Aproximativ o treime dintre participanți s-au simțit în continuare panicați și speriați la școală, au rememorat incidentele și au raportat dificultăți de concentrare la sarcinile școlare, ca urmare a expunerii repetate la agresiuni de tip bullying. După cum putem observa, numeroase studii au demonstrat alterarea stării de sănătate fizică și psihică în rândul agresorilor și victimelor lor, iar acest lucru ne oferă câteva perspective de intervenție la nivelul unității de învățământ.

Școala a devenit un mediu foarte influent în viețile adolescenților, atât în sens pozitiv cât și în sens negativ. Din acest motiv este esențial să înțelegem corect aspectele psihosociale ale climatului organizațional. Spre exemplu, corectitudinea și claritatea regulilor școlare corelează negativ cu apariția unor fenomene precum bullying-ul sau delicvența; fenomenul bullying apare mai rar dacă elevii percep profesorii ca fiind suportivi (Aldridge, J. M., McChesney, K. & Afari, E., 2018). Într-un alt studiu, J. Klein, C. Dewey și T. Konold (2012) arată că un climat școlar pozitiv facilitează scăderea considerabilă a comportamentelor de risc dintr-o școală. Elevii care își percep profesorii și ceilalți angajați din școală ca fiind suportivi, sunt mai deschiși spre a căuta sprijin emoțional în situații de bullying sau amenințări violente (Eliot, M. et al, 2010).

Între climatul școlar pozitiv și comportamentul de tip bullying s-a constatat existența unei corelații negative. Astfel, un climat școlar nesănătos și nesuportiv, caracterizat de relații proaste între elevi și profesori și atitudine tolerantă față de bullying, oferă contextul social ideal pentru ca fenomenul să apară. Mai mult, elevii se angajează mai des în activități de hărțuire atunci când climatul școlar este perceput ca fiind conflictual, nedrept, neprietenos și nesuportiv, dar și atunci când se observă atitudini încurajatoare față de agresivitatea exprimată în context școlar. În consecință, sentimentul de apartenență la școală scade în intensitate și așa se poate explica de ce elevii ajung la rândul lor să adopte astfel de comportamente, încălcând regulile. De asemenea, elevii adoptă în mai mare măsură comportamente de hărțuire și intimidare atunci când percep fenomenul bullying ca fiind tacit acceptat și tolerat de către colegi și profesori, pentru că încep să creadă că abilitatea școlii de a controla și supraveghea comportamentele elevilor a scăzut în performanță (Wang, C., Berry, B. & Swearer, S., 2013).

Implicarea elevilor în activitățile școlare, disponibilitatea de a depune efort, succesul sau insuccesul școlar sunt aspecte influențate atât de factorii individuali (ex. deprinderi, abilități, predispoziții) cât și de factori situaționali și contextuali (ex. calitatea relațiilor sociale la nivelul școlii). Un alt aspect relevant este *sentimentul de apartenență la clasa de elevi sau la școală*. Acest concept reflectă măsura în care elevii se simt acceptați, respectați, incluși și sprijiniți de către ceilalți în mediul școlar. Acceptarea socială și sentimentul de apartenență au implicații majore asupra calității vieții. Absența acestora conduce adesea spre diminuarea interesului și gradului de implicare în activități școlare și extrașcolare. De-a lungul școlarizării, elevii sunt nevoiți să depună eforturi consistente pentru a-și menține persistența motivațională la un nivel ridicat, iar în contextul în care nu se simt apreciați și sprijiniți, aceștia manifestă tendința de abandon. Studii recente au convenit asupra faptului că acest concept are o importanță crucială în continuarea studiilor în rândul elevilor aflați în categoriile de risc amintite mai sus. Abandonul școlar este explicat în mare măsură prin faptul că elevii nu își găsesc locul sau nu se simt confortabil în școală.

Nevoile de a aparține unui grup școlar, de a primi suportul moral și de a se simți acceptat devin în perioada adolescenței foarte stringente, întrucât acum încep să apară primele întrebări și preocupări mai serioase despre propria persoană. În studiul realizat pentru validarea probei PWI-SC, rezultatele au indicat faptul că fetele resimt un grad mai ridicat de apartenență la școală comparativ cu băieții (Goodenow, C., 1993).

Studiind efectele negative pe care le poate declanșa lipsa sentimentului de apartenență la școală, putem deduce câteva metode de intervenție la nivel individual și organizațional. Astfel, pe acei elevi care se simt excluși din colectivul clasei în care învață, îi putem sprijini prin implicarea în activități menite să sprijine dezvoltarea abilităților sociale sau prin referirea către personal specializat care să îi sprijine în plan emoțional prin exersarea unor mecanisme sănătoase de coping. La nivel instituțional, putem gândi activități educative care să promoveze educația incluzivă (ex. team-building), să aducă în atenția elevilor diferite fenomene sociale dar și efectele lor negative, etc.

Așa cum am arătat mai sus, bullying-ul școlar, fenomen complex care cunoaște în ultimii ani o creștere semnificativă a frecvenței de apariție, este determinat de interacțiunea dintre o serie de factori psihologici individuali precum genul, vârsta, starea subiectivă de bine, anumite trăsături de personalitate (ex. impulsivitatea, lipsa empatiei, tendințele agresive sau dificultățile de reglare emoțională, ș.a.) și variabile sociale contextuale (sentimentul de apartenență școlară, siguranța școlară percepută, apartenența la un mediu familial disfuncțional, climatul educațional permisiv și tolerant față de violență și influențele grupului de apartenență). Explorarea acestei teme de cercetare ne poate ajuta să cunoaștem mai bine contextul de apariție a fenomenului bullying și în consecință să gândim și să implementăm

programe de intervenție personalizate în funcție de specificul instituției de învățământ, axându-ne pe specificul fiecărei comunități școlare.

Desigur, abordarea acestui fenomen impune eforturi colective și intervenții multidisciplinare, bazate pe strânsa colaborare dintre specialiștii în domenii precum psihologie, educație, asistență socială și factori decizionali din instituțiile comunității locale. Programele de prevenție eficiente trebuie să vizeze în mod special dezvoltarea competențelor socio-emoționale, consolidarea unui climat pozitiv și suportiv în școală, formarea profesorilor și implicarea activă a familiei în diverse proiecte extrașcolare, dar și modelarea factorilor sociali.

Bibliografie

1. Aldridge, J. M., McChesney, K. & Afari, E. (2018). *Relationships between school climate, bullying and delinquent behaviours.* Learning Environments Research, vol, 21, nr. 2, pp. 152-172
2. Ardelean, M. (2024). *Fenomenul bullying – perspective teoretice explicative. De ce unii adolescenți își hărțuiesc colegii?* Revista conferinței științifice internaționale „Știință și educație: noi abordări și perspective, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă", Chișinău, Rep. Moldova
3. Beckman, L. (2013). *Traditional bullying and cyberbullying among swedish adolescents: gender differences and associations with mental health.* Dissertation: Karlstad University, disponibil la adresa: https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:639930/FULLTEXT01.pdf
4. Eliot, M. et al (2010). *Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence.* Journal of School Psychology, vol. 48, nr. 6, pp. 533-553
5. Espelage, D. L. & Swearer, S. M. (2004). *Bullying in american schools: a social-ecological perspective on prevention and intervention.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers
6. Goodenow, C., (1993). *The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates*. Psychology in the schools, vol. 30, nr. 1, pp. 79-90
7. Hunter, S. C., Boyle, J. M. E. & Warden D., (2004). *Help seeking amongst child and adolescent victims of peer-aggression and bullying: the influence of school-stage, gender, victimization and emotion.* British Journal of Educational Psychology, vol, 74, pp. 375-390
8. Klein, J., Dewey, C. & Konold, T. (2012). *Relationships between bullying, school climate and student risk behaviors.* School Psychology Quarterly, vol. 27, nr. 3, pp. 154-169
9. Olweus, D. *Bullying at school: What we know and what we can do*.Malden: Blackwell Publishing,1993, p. 140
10. Rothon, C. et al (2011). *Can social support protect bullied adolecents from adverse outcomes? A prospective study on the effects of bullying on the educational achievement and mental health of adolescents at secondary schools in East London.* Journal of Adolescence, vol. 34, pp. 579-588.
11. Salmon, G. & West, A. (2000). *Physical and mental health issues related to bullying in schools.* Child and adolescent psychiatry, vol. 13, pp. 375-380
12. Sharp, S. (1995). *How much does bullying hurt? The effects of bullying on the personal wellbeing and educational progress of secondary aged students.* Educational and Child Psychology,vol. 12, nr. 2, pag. 81-88
13. Turchină, T., Platon, C., Bolea Z. *Starea subiectivă de bine – semnificaţii şi implicaţii*, Catedra Psihologie Aplicată, Psihologie, Seria Științe ale educației, 2012, ISSN 1857-2103, disponibil la adresa: https://educational.studiamsu.md/wp-content/uploads/2022/01/20.-pp.115-118.pdf
14. Wang, C., Berry, B. & Swearer, S. (2013). *The critical role of school climate in effective bullying pervention.* Theory into Practice Journal, vol. 52, nr. 4, pp. 296-302

STIGMATIZAREA SOCIALĂ ȘI IMPACTUL SĂU ASUPRA CALITĂȚII VIEȚII: ÎNTRE EXCLUDERE ȘI SUFERINȚĂ PSIHOSOCIALĂ

Ecaterina BALAN,
Doctorandă, Universitatea Liberă Internațională din Moldova,
ORCID: 0000-0003-1439-6088

Rezumat

Acest articol analizează relația dintre stigmatizarea socială și calitatea vieții, concentrându-se pe efectele multiple pe care etichetarea negativă și excluderea le au asupra individului. Plecând de la conceptele fundamentale din psihologie socială și sociologie, lucrarea explorează modul în care stigmatul afectează sănătatea mintală, relațiile sociale, statutul economic și accesul la resurse. Sunt discutate mecanismele de internalizare a stigmei, riscurile psihologice asociate (anxietate, depresie, izolare) și formele de suferință psihosocială care rezultă. În final, se propun direcții de intervenție care vizează reducerea stigmatizării și promovarea unei calități a vieții echitabile pentru toți.

Cuvinte cheie: stigmatizare socială, calitatea vieții, excludere, suferință psihosocială, sănătate mintală, marginalizare, discriminare.

SOCIAL STIGMATIZATION AND ITS IMPACT ON QUALITY OF LIFE: BETWEEN EXCLUSION AND PSYCHOSOCIAL SUFFERING

Abstract

This article analyzes the relationship between social stigma and quality of life, focusing on the multiple effects that negative labeling and exclusion have on the individual. Starting from fundamental concepts in social psychology and sociology, the paper explores how stigma affects mental health, social relationships, economic status and access to resources. The mechanisms of internalization of stigma, the associated psychological risks (anxiety, depression, isolation) and the resulting forms of psychosocial suffering are discussed. Finally, directions for intervention are proposed that aim to reduce stigma and promote an equitable quality of life for all.

Keywords: social stigma, quality of life, exclusion, psychosocial suffering, mental health, marginalization, discrimination.

Introducere

În contextul actual al interconexiunii dintre economie și societate, devine tot mai clar faptul că activitatea economică nu poate fi separată de politica socială. Dinamica economică influențează în mod direct și profund domenii precum educația, sănătatea, ocuparea forței de muncă sau coeziunea socială. Acest grad crescut de interdependență generează nevoia unei evaluări riguroase și multidimensionale a stării sistemului economic. Astfel, se impune elaborarea unei diagnoze economice complexe, care să nu se limiteze doar la indicatorii financiari clasici (PIB, inflație, rata șomajului etc.), ci să includă și variabile de ordin social, cum ar fi distribuția veniturilor, accesul la servicii publice sau nivelul de trai. Diagnosticul devine un instrument esențial în formularea politicilor publice, permițând intervenții coerente, bazate pe dovezi, pentru a asigura echilibrul între eficiența economică și echitatea socială. Această tendință reflectă trecerea de la o abordare strict economicistă la una interdisciplinară, în care analiza economică este integrată în contextul mai larg al dezvoltării durabile și al bunăstării generale a populației.

Cercetătorul *O. Dănilă,* în manualul *Performanţa în muncă şi satisfacţia maritală: conflict, facilitare sau haos?* menționează despre preocuparea ce rămâne în relaţie intrinsecă cu factorii care determină, obiectiv şi subiectiv, preferinţele, satisfacţiile şi aspiraţiile (aşteptările) populaţiei [4, p.158]. În contextul interdependenței dintre factorii economici și viața socială, *stigmatizarea* nu poate fi tratată doar ca o problemă simbolică sau de imagine publică. Ea reprezintă un fenomen cu efecte structurale asupra calității vieții indivizilor, afectând accesul la educație, servicii medicale, oportunități de angajare și participare civică. Astfel, stigmatizarea devine un obstacol real în calea incluziunii sociale și a dezvoltării umane durabile.

Din perspectiva justiției sociale, combaterea stigmei presupune recunoașterea inegalităților și a barierelor sistemice care afectează anumite grupuri (precum persoanele cu dizabilități, minoritățile etnice, persoanele cu afecțiuni psihice etc.). Această luptă nu este doar un demers moral, ci și unul politico-economic, întrucât excluziunea socială generează costuri indirecte semnificative pentru

sistemul economic (prin pierderea capitalului uman, scăderea productivității, creșterea poverii serviciilor sociale).

Mai mult, procesul de *vindecare colectivă* implică un efort de reconstrucție a încrederii în instituții, de consolidare a coeziunii sociale și de promovare a unei culturi a empatiei și solidarității. Astfel, combaterea stigmei devine parte integrantă din strategiile de dezvoltare durabilă, sănătate publică și politici de echitate socială. *Stigmatizarea* presupune atribuirile negative, etichetările sau excluderea socială a unei persoane pe baza unei trăsături reale sau presupuse (boală, orientare, statut social, rasă, religie, dizabilitate, etc.). Este un proces psihosocial care produce devalorizarea identității personale și reducerea individului la o trăsătură negativă percepută de grupul majoritar.

În Dicționarul sociologic a autorilor ruși *Т. Лоусон, Д. Гэррод* [10], *stigmatizarea* este definită ca etichetarea indivizilor ca fiind marginali într-un anumit aspect, sub forma unor calificative precum „criminal", „nebun" etc. Motivul pentru etichetare poate fi o trăsătură negativ percepută sau chiar un nume, până la detalii precum „ochii ieșiți din orbite". Ca rezultat al stigmatizării, are loc de obicei respingerea totală sau parțială a individului de către societatea largă. Dacă stigmatul impus este acceptat de către individ, el poate deveni un factor în manifestarea profeției auto-împlinite.

Calitatea vieţii este un concept evaluativ, fiind rezultanta raportării condiţiilor de viaţă şi a activităţilor care compun viaţa umană la necesităţile, valorile, aspiraţiile umane. Aşa cum arată *C. Zamfir și V. Lazăr* în Dicţionarul de sociologie, *calitatea vieţii* „se referă atât la evaluarea globală a vieţii (cât de bună, satisfăcătoare este viaţa pe care diferitele persoane, grupuri sociale, colectivităţi o duc), cât şi la evaluarea diferitelor condiţii sau sfere ale vieţii" [9, p.79].

În analiza contemporană a bunăstării umane, apare frecvent tendința de a suprapune conceptele de calitatea vieții și fericire. Deși interconectate, acestea se fundamentează pe dimensiuni epistemologice și metodologice distincte. Fericirea este o construcție subiectivă, asociată unei stări afective individuale, ce reflectă gradul de satisfacție resimțit în raport cu propria viață. Ea este profund influențată de factori interni – valori personale, atitudini, așteptări – și se plasează predominant în sfera psihologiei pozitive și a eticii existențiale, vizând strategiile personale de autorealizare și echilibru emoțional. Prin contrast, calitatea vieții este un concept multidimensional, ce presupune evaluarea unui ansamblu de condiții obiective în care se desfășoară viața individului și a colectivității. Printre aceste condiții se numără: calitatea mediului natural și construit, condițiile de muncă, echilibrul viață profesională–viață personală, relațiile sociale și de familie, siguranța economică și accesul la servicii publice. Aceste dimensiuni sunt operaționalizate prin indicatori cantitativi, măsurabili (ex.: speranța de viață, venitul disponibil, rata criminalității, gradul de poluare etc.).

Așadar, dacă fericirea exprimă percepția subiectivă asupra propriei vieți, calitatea vieții reflectă contextul socio-economic și politic în care această viață se desfășoară. Politicile publice, prin urmare, nu pot influența în mod direct fericirea, dar pot îmbunătăți determinările obiective ale calității vieții, creând premisele pentru o stare de bine individuală și colectivă. Aşa cum se poate observa, nu este neapărat necesar ca fericirea să fie corelată cu o calitate ridicată a vieţii. Dar, aşa cum ne-o arată viaţa de zi cu zi, calitatea vieţii sprijină puternic sentimentul de satisfacţie „cu viaţa sau în faţa vieţii". Aceasta pentru că individul uman face permanent comparaţii cu cei din jur şi are aşteptări care vizează segmentele sociale superioare lui, sperând ca şi el să le acceadă într-o bună zi.

Rezultate și discuții

Stigmatul, provenit din latinescul *stigma,* este „urma lăsată de ceva, urmă ruşinoasă, semn dezonorant", conform DEX-ului. În psihologia patologică, un stigmat este un semn obiectiv al unei stări morbide sau al unei afecţiuni care contribuie la un diagnostic. În psihologia socială, un stigmat provine dintr-o determinare depreciativă din partea altcuiva care participă la construirea unei imagini negative, devalorizate şi devalorizante a unui subiect perceput ca diferit. Această discriminare atrage după sine o limitare a capacităţilor de expresie şi de realizare de sine şi invită stigmatizatul să se conformeze portretului atribuit. Stigmatul contribuie la structurarea unui stereotip.

În *Dicţionarul de psihologie,* autorii *R. Doron, F. Parot*, menţionează faptul că *stigmatizatul* încetează să aibă o identitate personală, el devine un arhetip, prototipul subiecţilor dispreţuiţi, respinşi, defăimaţi. Stigmatizarea poate fi un mod de expresie a resentimentului, dar este mai mult un mecanism de proiecţie şi de transfer de agresivitate şi de dorinţe asupra unuia sau mai multor ţapi ispăşitori [5].

În această ordine de idei, prin *stigmatizare* înțelegem un proces de atribuire de etichete negative indivizilor pe baza unor trăsături percepute drept deviante de către societate. Această definiție este în acord cu teoria sociologului *Erving Goffman,* care a consacrat termenul în lucrarea sa *„Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity"* [11, p.147]. Astfel, *E. Goffman* definește *stigma* drept posesia unui atribut care determină ca individul să fie clasificat (și tratat ca membru) al unei categorii sociale discreditate (ex. orb, surd, de culoare, prostituat, dependent de droguri, homosexual, persoană cu dizabilități etc.). Persoanele care nu dețin o astfel de trăsătură stigmatizantă sunt numite „normali". Normalii discriminează și reacționează într-un mod dezaprobator față de stigmatizați, iar aceștia din urmă resimt acest lucru. În același timp, stigmatizații trebuie să găsească modalități de a face față situației – fie răspunzând, fie adaptându-se la ea. O varietate de tehnici pentru a gestiona frustrările și problemele personale generate de acest context interacțional sunt adoptate de către stigmatizați, în funcție de problema lor particulară.

Persoana stigmatizată poate încerca să ascundă atributul nedorit de alții, dar nu o poate face față de sine. Deși se percepe pe sine ca o ființă umană obișnuită, alții nu o fac. Acest conflict îl obligă să găsească soluții: - poate adopta un rol special printre „normali"; - poate retragere din societate și apropiere de alți stigmatizați; - poate nega activ diferențele; - sau poate găsi modalități de a-și păstra identitatea ca persoană normală [12]. Astfel, E. Goffman descrie *stigma* ca o trăsătură profund discreditată care reduce individul de la o persoană întreagă la una „pătată" din punct de vedere social. Erving Goffman redefinește stigmatul nu doar ca pe o etichetă externă, ci ca pe un *proces de relație* între individ și societate. Stigma devine o lentilă prin care societatea *vede diferența ca deviație*, iar această percepție produce excludere, suferință psihologică și adaptări identitare adesea dureroase.

Una dintre ideile esențiale ale lui Goffman este că stigmatul este funcție de vizibilitate și informație socială. Cu cât un atribut stigmatizant este mai vizibil, cu atât efectul său este mai puternic. De aceea, E. Goffman introduce conceptele de: - *„disimulare"* – strategia prin care indivizii încearcă să se prezinte drept „normali" pentru a evita judecata socială; - *„disidentificare"* – dezvoltarea de contra-simboluri care neutralizează *semnele stigmatului.* Aceste idei anticipează, în mod fascinant, ceea ce astăzi în psihologia socială se numește mascare identitară, *coping social* sau *autoprezentare strategică.*

E. Goffman subliniază că stigmatul nu este produs de individ, ci de normele sociale care definesc ceea ce este „normal". În acest sens, stigma este un instrument de reglare socială: menține granițele între „noi" și „ceilalți", între „acceptabil" și „deviant". Este o formă de putere simbolică, în sensul lui *P. Bourdieu,* care produce ierarhii invizibile dar eficiente. Această perspectivă este extrem de relevantă în contextul actual, unde normativitatea se manifestă în forme subtile – în limbaj, în media, în politicile publice – dar continuă să excludă: persoane LGBTQ+, persoane cu dizabilități, supraviețuitori ai traumei, minorități etnice etc.

În plan psihologic, stigmatul nu rămâne la suprafață. Se internalizează. Persoana ajunge să creadă despre sine ceea ce ceilalți proiectează asupra ei. E. Goffman vorbește despre conflictul identitar profund: individul știe că este uman, dar este tratat ca „altceva". Această tensiune duce la: rușine cronică, autoexcludere, negarea valorii personale, și adesea, la evitarea resurselor care ar putea ajuta (terapie, educație, relații sănătoase). *Stigmatizarea* se produce la ambele categorii de persoane, care dezvoltă strategii de control a informaţiei sociale în mod diferit. Astfel, cei din prima categorie fie uzează de ele pentru a obţine avantaje (infirmul care cerşeşte), fie se organizează pentru a se susţine reciproc, pentru a li se recunoaşte drepturile, pentru a fi trataţi ca persoane egale cu ceilalţi. La nivelul celei de-a doua categorii, stigmatizarea se produce diferit.

În manualul *Enciclopedia asistenţei sociale*, G. Neamţu opinează faptul că *stigmatul* este o „nepotrivire" între un atribut şi un stereotip. Prin atribut, înţelegem toată lista de caracteristici ataşate unei identităţi sociale predefinite pentru un stereotip (de exemplu, lista atributelor care definesc stereotipul despre un preot sunt: austeritatea, rigoarea şi stăpânirea; dacă vedem pe cineva dansând rock la o sărbătoare câmpenească, este puţin probabil să credem că este preot) [7, p.856]. Caracteristicile unei persoane (atributele) ajung să fie stigmate doar dacă nu se potrivesc atributelor ataşate unei identităţi sociale predefinite. În funcţie de moment, context şi timp, conform lui *A. Ogien* orice atribut poate deveni stigmat [8, p.135].

A. Giddens, susține faptul că individul sau grupul stigmatizat sunt de obicei tratate cu ură sau ostilitate [6, p.142]. Cele mai comune consecințe ale stigmei percepute sunt: *furia, depresia, anxietatea,*

frica, sentimentele de izolare, vina, ruşinea. Din perspectiva asistentului social, această teorie invită la renunţarea de a privi şi relaţiona cu asistaţii sau cu persoane aflate în situaţii nefavorabile din prisma identităţii sociale virtuale sau după simpla nepotrivire a unor comportamente, atitudini de tipul „aşa trebuie să fie" [2, p.462].

Persoanele catalogate drept deviante pot avea astfel de comportamente din cauza marginalizării, a ostracizării, a excluderii. Stigmatizarea riscă să exacerbeze devianţa. Dacă cei etichetaţi sau excluşi vor trăi sentimente de excludere şi dispreţ în relaţie cu conformiştii, ei vor fi constrânşi să elaboreze noi soluţii pentru a supravieţui, de exemplu, să se asocieze cu alţi devianţi. în acest fel, stigmatizarea poate crea o amplificare a fenomenului de devianţă.

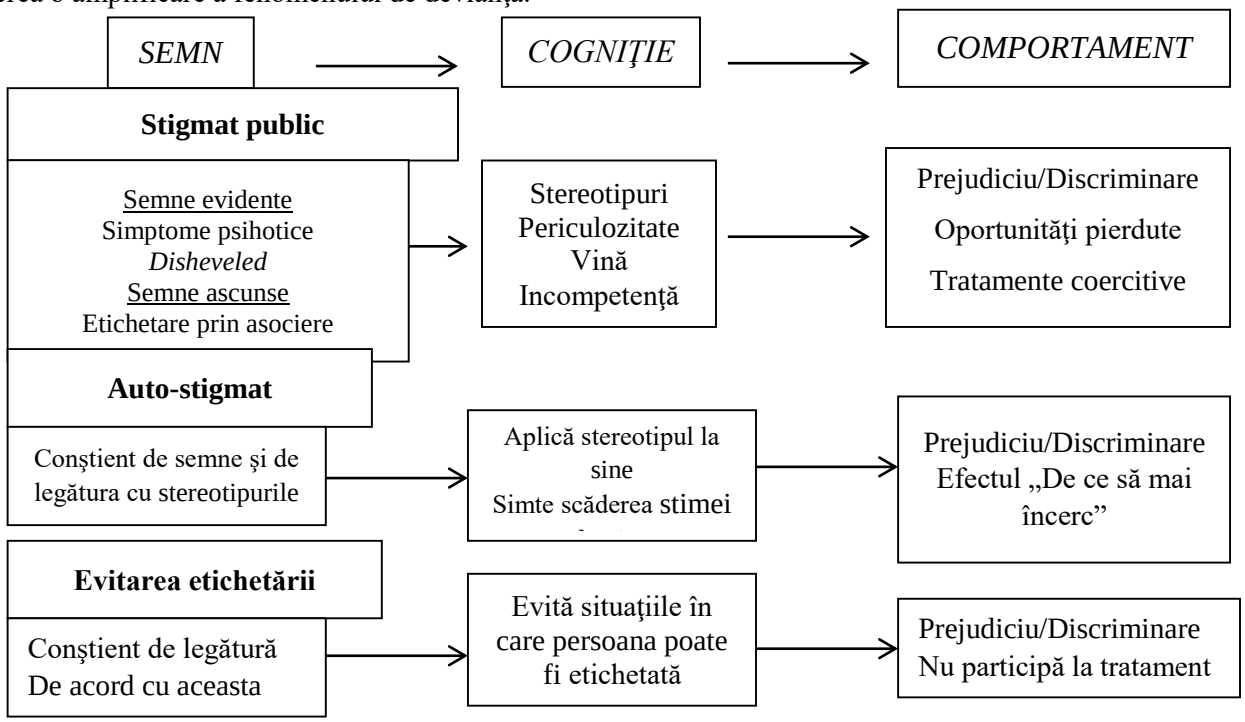


Figura 1. Cele trei tipuri de stigmat asociate bolilor [3, p.178]

Concepte, precum *stigma internalizată* sau *self-stigma* sunt astăzi dezvoltate în cercetarea asupra sănătății mintale și a traumelor colective. Poate cea mai umanistă și subtilă idee a lui *E. Goffman* este aceea că toți suntem stigmatizați, într-o formă sau alta. Unii vizibil, alții invizibil. Această recunoaștere poate deveni bază pentru solidaritate, nu pentru ierarhie.În loc de a ne delimita de „ceilalți", putem înțelege că mecanismele de apărare ale celor marginalizați sunt versiuni amplificate ale propriilor noastre strategii de a face față slăbiciunii, rușinii, respingerii. *E. Goffman* a oferit un cadru conceptual care rămâne extrem de actual. Într-o epocă în care discursul public încă stigmatizează, în care rețelele sociale amplifică rușinea și în care identitatea este adesea „negociată" în funcție de acceptarea socială, înțelegerea profundă a stigmatului este esențială.

Combaterea *stigmei* înseamnă nu doar schimbare socială, ci și vindecare colectivă – și, poate, reconectarea cu propria noastră umanitate. Etichetele precum „criminal" sau „nebun" sunt exemple clasice de stigme sociale. Acestea nu doar că influențează percepția celorlalți, ci pot avea efecte devastatoare asupra identității sociale și autopercepției individului. Menționarea unor trăsături fizice aparent banale, cum ar fi „ochii ieșiți din orbite", evidențiază cât de subiectivă și arbitrară poate fi stigmatizarea – ea nu se bazează neapărat pe fapte sau comportamente obiective, ci pe percepții colective. Corespunzător, P.W. Corrigan propune un model cu trei tipuri de stigmat (figura 1) care discută de fapt trei tipuri de reacţii faţă de populaţia bolnavă: - *stigmat public* - sau cum anume comunitatea în genere se raportează la populaţia bolnavă, cum anume aplicarea stereotipurilor le ghidează reacţii şi conduite în raport cu aceasta; - *auto-stigmat* - sau ce anume îşi face populaţia bolnavă ei însăşi prin interiorizarea stereotipurilor; - *evitarea etichetării* - sau evitarea grupului bolnavilor cu totul tocmai din dorinţa de a evita etichetele şi consecinţele asociate lor.

Cercetătorii *I. Dafinoiu, Şt. Boncu* în manualul *Psihologie socială clinică*, descriu modelul propus de *P.W. Corrigan* şi colaboratorii săi reflectă analiza îndelungată şi profundă a fenomenului, arătând preocuparea lor constantă pentru înţelegerea deplină a mecanismelor care întreţin această formă de stigmatizare, în ciuda eforturilor de educare a populaţiei. *Calitatea vieţii* o posibilitate de măsurare care se referă la abilitatea de a exercita diferite roluri (propria protecţie, îngrijirea/protecţia familiei ş.a.) *percepţii* (starea de bine emoţional, toleranţa la durere, nivelul propriei energii), *condiţiile mediului* în care trăim (nivelul poluării, prevalenţa criminalităţii ş.a.) [1, p.18].

Contacte sociale şi *resursele sociale,* care de asemenea caracterizează starea de bine presupun analiza interacţiunii cu familia extinsă (vizite), participarea la evenimente sociale, implicare în acţiuni comunitare, apartenenţa la diverse grupuri profesionale. Factorul ce face referire la contacte sociale poate fi considerat ca indicator al resurselor sociale fie prin reflectarea unei persoane pe care se poate baza cineva aflat la nevoie, fie printr-un grup de persoane implicate în sprijinirea celor care au nevoie de sprijin şi de îngrijire. *Stigmatizarea* poate afecta toate dimensiunile calității vieții, atât în plan *subiectiv* (percepția propriei stări de bine), cât și în plan *obiectiv* (condiții reale de trai), conform tabelului nr.1.

Tabelul 1. Efectele stigmatizării asupra calității vieții

Dimensiunea psihologică	*Dimensiunea socială*
– Crește riscul de anxietate, depresie, rușine și scădere a stimei de sine Favorizează autoizolarea și evitarea serviciilor de ajutor (terapie, îngrijire medicală etc.) – Poate duce la internalizarea stigmei - individul crede că merită respingerea	Pierderea relațiilor de sprijin și dificultăți în stabilirea de noi legături Excluderea din comunitate, muncă, educație – Afectarea identității sociale și a rolurilor asumate (de părinte, angajat, elev etc.)
Dimensiunea economică	*Dimensiunea fizică și a sănătății*
– Acces redus la piața muncii, discriminare profesională – Dificultăți în obținerea de servicii publice sau locuință – Cerc vicios între stigmat, sărăcie și lipsa de oportunități.	– Persoanele stigmatizate evită tratamente medicale → agravarea bolii Stresul cronic asociat stigmatizării poate duce la afecțiuni somatice (hipertensiune, imunitate scăzută) – Suferința psihică poate somatiza.

Un efect direct al stigmatizării este *excluderea socială.* A fi stigmatizat duce adesea la respingerea individului de către societate, ceea ce poate afecta grav stima de sine, relațiile sociale și chiar sănătatea mentală. Acest lucru este bine documentat în literatura de specialitate, mai ales în studiile despre boli mintale, dizabilități, rase minoritare sau orientări sexuale.

Un element crucial menționat este *acceptarea stigmei de către individ.* Când o persoană interiorizează această etichetă, poate începe să se comporte conform acesteia – fenomen cunoscut sub numele de profeție auto-împlinită. Acest concept a fost formulat de sociologul *Robert K. Merton,* și se referă la situațiile în care o presupunere falsă devine realitate tocmai pentru că a fost crezută și tratată ca atare. În *sinteză,* impactul stigmatizării sociale asupra calității vieții implică:

- *Impact asupra dezvoltării personale:* Stigmatizarea poate împiedica procesele de autodezvoltare, educație și integrare socială, mai ales în rândul copiilor și adolescenților.
- *Context cultural:* Tipurile de stigme variază în funcție de normele culturale. Ce este considerat deviant într-o societate poate fi acceptabil sau chiar valorizat în alta.
- *Necesitatea intervenției sociale:* Studiile sugerează că educația socială, campaniile de conștientizare și sprijinul psihologic sunt metode eficiente de reducere a stigmatizării.

Concluzii

Toți suntem stigmatizați într-un fel sau altul, într-o măsură mai mare sau mai mică. Tehnicile utilizate de persoanele puternic stigmatizate nu sunt decât exagerări ale celor pe care le folosim cu toții pentru a ascunde și ajusta propriile noastre slăbiciuni și eșecuri.

Din perspectivă științifică, stigmatizarea este un factor major în marginalizarea indivizilor și poate duce la o deteriorare profundă a identității personale. Înțelegerea acestui fenomen este crucială pentru promovarea unei societăți incluzive și empatice.

Bibliografie

1. Cace, C. *Proiectare pentru dezvoltare sustenabilă. Mecanisme specifice asistenței sociale și sănătății.* București: Tritonic Books. 2022. 167 p. ISBN: 978-606-749-606-2.
2. Cusson, M. *Devianța.* În: Boudon. R. *Tratat de sociologie.* București: Humanitas.1997.ISBN: 973-28-0759-8.
3. Dafinoiu, I., Boncu, Șt. *Psihologie socială clinică.* Iași: Polirom. 2014. 509 p. ISBN 978-973-46-4659-3.
4. Dănilă, O. *Performanţa în muncă şi satisfacţia maritală: conflict, facilitare sau haos?* Iaşi: Editura Universităţii „Al. I. Cuza". 2016. ISBN: 978-606-714-266-2.
5. Doron, R., Parot, F. *Dicţionar de psihologie.* București: Humanitas. 1999. 896 p. ISBN: 973-50-1164-6.
6. Giddens A. *Sociologie.* București: Editura Bic AII. 2000. ISBN: 978-973-5713-14-0.
7. Neamțu, G. *Enciclopedia asistenţei sociale.* Iași: Polirom. 2016. 995 p. ISBN 978-973-46-6155-8.
8. Ogien, A. *Sociologia devianţei.* Iaşi: Polirom. 2003. ISBN: 973-683-946-X.
9. Zamfir, C., Lazăr, V. *Dicţionar de sociologie.* București: Babel. 1993. 753 p. ISBN 973-48-1011-1.
10. Лоусон, Т., Гэррод, Д. *Социология. А-Я.* Словарь-справочник.
11. Goffman, E. *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity.* By. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1963.
12. *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity.* Accesat: 25.03.25. Disponibil: https:// academic.oup.com/sf/article-abstract/43/1/127/2227971.

ANALIZA DOMINANTELOR MOTIVAȚIONALE LA MANAGERII DE SUCCES: FACTORI PSIHOLOGICI AI PERFORMANȚEI PROFESIONALE

Veaceslav CEBOTARI,

Universitatea Liberă Internațională din Moldova, ORCID: 0000-0003-0178-9763

Rezumat

Articolul propune o explorare aprofundată a dominantelor motivaționale care stau la baza comportamentului managerial eficient, evidențiind rolul acestora în conturarea performanței și stilului de leadership. Printr-o abordare psihologică aplicată, cercetarea urmărește identificarea acelor factori motivaționali ce se regăsesc frecvent în profilul managerilor de succes, conform lui C. Ticu, ar fi: conducere – expertiză – relaţionare – subzistenţă. Studiul se bazează pe instrumente validate de evaluare psihologică și include un eșantion reprezentativ de manageri din diverse sectoare de activitate. Rezultatele relevă existența unor tipare motivaționale distincte, corelate cu nivelul de eficiență managerială, luarea deciziilor strategice și capacitatea de mobilizare a echipei. Concluziile subliniază importanța înțelegerii și dezvoltării motivației interne în formarea liderilor autentici și în crearea unui climat organizațional performant.

Cuvinte-cheie: dominante motivaționale, management performant, succes managerial, eficiență în conducere.

ANALYSIS OF MOTIVATIONAL DOMINANTS IN SUCCESSFUL MANAGERS: PSYCHOLOGICAL FACTORS OF PROFESSIONAL PERFORMANCE

Abstract

The article proposes an in-depth exploration of the motivational dominants that underlie effective managerial behavior, highlighting their role in shaping performance and leadership style. Through an applied psychological approach, the research aims to identify those motivational factors that are frequently found in the profile of successful managers, according to C. Ticu, such as: leadership - expertise - relationships - subsistence. The study is based on validated psychological assessment instruments and includes a representative sample of managers from various sectors of activity. The results reveal the existence of distinct motivational patterns, correlated with the level of managerial efficiency, strategic decision-making and the capacity to mobilize the team. The conclusions emphasize the importance of understanding and developing internal motivation in training authentic leaders and creating a high-performance organizational climate.

Keywords: motivational dominants, high-performance management, managerial success, leadership efficiency.

Introducere

Într-un anumit sens, aproape orice stare de fapt ce caracterizează organismul este în sine şi o *stare motivaţională.* Concepţiile actuale despre motivaţie par să se întemeieze pe premisa că o stare motivaţională este una specială, aparte, diferenţiată clar de celelalte lucruri care se petrec în organism. În manualul *Motivaţie şi personalitate,* autorul *A.-H. Maslow* menționează faptul că o teorie corectă asupra motivaţiei ar trebui, dimpotrivă, să presupună că motivaţia este constantă, infinită, fluctuantă şi complexă şi că reprezintă o caracteristică aproape universală a tuturor stărilor de fapt ce caracterizează organismul [5, p.76].

În general, prin *motivaţie* se desemnează starea internă de necesitate a organismului care orientează şi dirijează comportamentul în direcţia satisfacerii şi, deci, a înlăturării ei. Este vorba aşadar de o serie de trebuinţe, tendinţe, dorinţe, porniri care mobilizează, dinamizează şi determină în ultimă instanţă organismul să desfăşoare astfel de comportamente care să ducă la satisfacerea lor adecvată. Totodată, cercetătorul *M. Zlate,* în *Tratatul de psihologie organizaţional-managerială* menționează despre *starea de necesitate* ca *starea motivaţională,* nu numai că stimulează, dinamizează organismul, dar îl şi direcţionează spre un anumit mod de satisfacere, spre anumite obiecte capabile să o satisfacă. Cele două laturi - *dinamică* şi *direcţională* - sunt esenţiale pentru înţelegerea comportamentului motivat [10, p.387].

De fapt, *motivația este motorul performanței:* ea determină *cât de mult, cât de bine și cât de consistent* își desfășoară o persoană activitatea la locul de muncă. De aceea spunem că există o relație reciprocă între satisfacție și performanță: motivația determină efortul; motivația influențează calitatea muncii; motivația susține învățarea și dezvoltarea; motivația afectează satisfacția profesională.

În opinia cercetătorului român *Z. Bogathy* [2, p.124] *performanţa în muncă* reflectă comportamente (observabile sau non-observabile) care pot fi apreciate şi evaluate, rezultate pe care angajaţii le manifestă sau le produc atunci când sunt angajaţi în realizarea unor scopuri organizaţionale

În manualul *Introducere în psihologia muncii,* autoarea *M. Popa*, menționează faptul că în ultimele decenii *evaluarea personalului* a devenit una dintre cele mai importante activităţi din sfera managementului de personal, fiind considerată o cale fundamentală pentru creşterea performanţei individuale şi a eficienţei organizaţiilor, indiferent de tipul acestora.

Pentru *organizaţie,* informaţiile privind performanţa profesională reprezintă un sprijin în luarea deciziilor importante referitoare la personal: - *motivarea angajaţilor* (fundamentarea sistemului de plată şi de recompense, precum şi al sancţiunilor stimulează efectul de competiţie între angajaţi); - *planificarea şi organizarea cursurilor de formare* şi de creştere a calificării profesionale; - *identificarea potenţialului individual* în sprijinul deciziilor de promovare; - *fundamentarea deciziilor privind politica de restructurare a personalului,* atunci când este cazul; - optimizarea sistemului de *organizare a muncii şi de supervizare,* acolo unde se constată deficienţe de „productivitate" [8, p.59].

Pentru *personal,* cunoaşterea modului în care răspund aşteptărilor angajatorului conduce la feedback cu rol stimulativ în cazul aprecierilor pozitive sau de mobilizare şi auto-corecţie în cazul evaluării negative și fundamentarea și corecția aspirațiilor privind dezvoltarea carierei. În acest context, orice organizaţie trebuie să manifeste interes pentru evaluarea competenţei angajaţilor săi, cu scopul de a-i ajuta să îşi îmbunătăţească *performanţa* şi, implicit, de a-i determina să îşi sporească contribuţia la realizarea scopurilor instituţiei. Acest lucru este posibil doar dacă punctele „tari" şi cele „slabe" ale fiecărui angajat sunt evaluate şi oferite ca feedback, cu rolul de a-i încuraja pe cei buni şi de a-i determina să se corecteze pe cei mai puţin buni. Astfel, conceptele uzuale în domeniul evaluării eficienţei profesionale sunt cele de „competenţă în muncă" şi „performanţă profesională".

Competenţa în muncă este definită printr-un set de caracteristici care descriu modul în care angajaţii (individuali sau colectivi) îşi îndeplinesc atribuţiile de serviciu pentru realizarea scopurilor organizaţiei. La rândul ei, *performanţa profesională* descrie, în esenţă, o realitate similară celei de „competenţă", punând accentul cu precădere pe „rezultatul muncii".

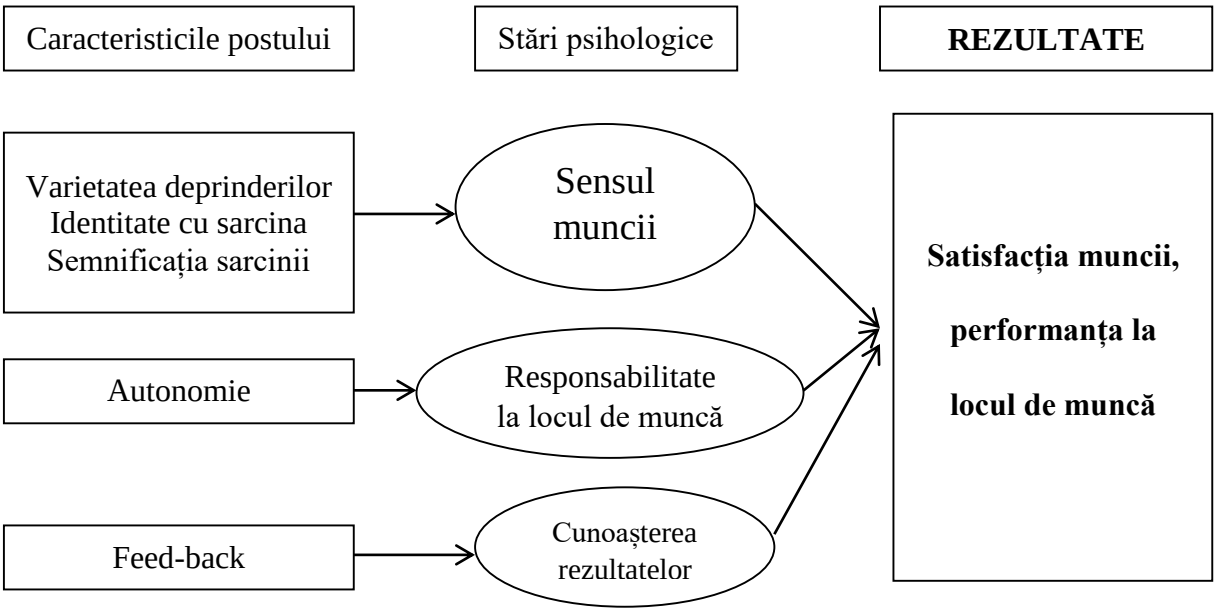
Performanţa profesională reprezintă „valoarea totală pe care o organizaţie o aşteaptă de la un angajat, ca rezultat al comportamentelor specifice ale acestuia pe o anumită perioadă de timp". Primul element important al acestei definiţii este faptul că prezintă *performanţa ca pe o proprietate a comportamentului,* mai precis, ca rezultatul „agregării" unui complex de comportamente elementare, distincte. Al doilea element important este faptul că *performanţa se referă la o „valoare aşteptată" din*

partea organizaţiei. Aceasta presupune, implicit, că angajatorul este cel care, în ultimă instanţă, decide ce înseamnă performanţă şi ce înseamnă lipsă de performanţă din partea angajaţilor săi, fiind capabil să utilizeze „performanţa" drept criteriu comparativ al lor. În acest context, aprecierea (sau evaluarea) performanţei profesionale descrie „o varietate de procese care se referă la evaluarea şi dezvoltarea individului şi a performanţei sale profesionale" [8, p.60].

Având definite aceste repere conceptuale, în continuare ne propunem să facem o succintă trecere în revistă a principalelor abordări privind legătura dintre leadership şi performanţa organizaţională. Aşa cum preciza S.L. Dolan, citat de către *C. Ticu* în *Evaluarea psihologică a personalului* [9, p.190] există *trei abordări principale* în încercarea de a defini şi explica *leadership-ul* şi *performanţa în arta conducerii:* - *abordarea axată pe trăsături* - care stipulează că există anumite calităţi individuale ce permit identificarea liderului eficace şi compararea lui cu liderul ineficace; - *abordarea comportamentală* - care consideră că performanţa în arta conducerii depinde de stilul şi maniera liderului de a se comporta, de a reacţiona în diferite situaţii; - *abordarea situaţională* - afirmă că eficacitatea liderului depinde în primul rând de contextul în care el evoluează şi la care trebuie să fie adecvat sau să se adapteze.

J. Richard Hackman și *Greg R. Oldham* sunt cunoscuți pentru dezvoltarea *Modelului caracteristicilor postului de muncă,* unul dintre cele mai influente cadre teoretice în studiul *motivației la locul de muncă.* Modelul lor a fost publicat inițial în 1976 și a stat la baza multor cercetări în psihologia organizațională și managementul resurselor umane.

În analiza *motivației managerilor de succes,* un punct de plecare relevant îl reprezintă *Modelul caracteristicilor postului,* preluat din manualul *Diagnoza organizațională* și prezentat în figura 1.



F*igura 1. Reprezentarea grafică a modelului lui J. Richard Hackman și Greg R. Oldham [4, p.137].*

De asemenea, modelul postulează că, dacă un post de muncă este bine gândit, acest fapt conduce la niveluri mai înalte în trei arii acest model critice cu impact la nivel psihologic, respectiv: - *sentimentul semnificaţiei personale a muncii,* care apare atunci când slujba în sine, activităţile şi rezultatele ei sunt consonante cu sistemul de valori a angajatului; - *sentimentul responsabilităţii asumate în timp/de-a lungul experienţei profesionale,* accentuate pentru rezultatele muncii ori implicarea şi angajamentul bazat pe convingerea că angajatul este responsabil din punct de vedere personal pentru rezultatele muncii sale; - *cunoaşterea rezultatelor activităţilor de muncă,* incluzând rezultatele directe, funcţionale, dar şi pe cele simbolice, cum ar fi opiniile celor din jur privind cantitatea şi calitatea muncii depuse. Sentimentul semnificaţiei personale a muncii este un subiect recurent în psihologia organizaţională şi este puternic relaţionat de bunăstarea psihologică, de resimţirea şi gestionarea stresului ocupaţional, precum şi de alte manifestări psihologice la locul de muncă [4, p.137].

Acest model evidențiază influența directă a structurii și conținutului muncii asupra motivației intrinseci și performanței angajaților. El propune cinci dimensiuni esențiale ale postului care, combinate, contribuie la apariția unor stări psihologice critice și, implicit, la o *motivație ridicată:* - *Varietatea abilităților* - gradul în care postul necesită utilizarea unui set diversificat de aptitudini. - *Identitatea sarcinii* - măsura în care o sarcină este percepută ca un întreg coerent, cu început și sfârșit clar. *Semnificația sarcinii* - importanța percepută a muncii în raport cu impactul asupra altora sau asupra organizației. - *Autonomia* - libertatea și independența în luarea deciziilor legate de activitatea profesională. - *Feedback-ul* - informațiile clare și directe privind performanța în muncă.

Conform teoriei, aceste caracteristici conduc la trei *stări psihologice* fundamentale: 1. *Experimentarea sensului muncii; 2. Asumarea responsabilității pentru rezultatele muncii, 3. Cunoașterea rezultatelor muncii efectuate.* Aceste stări, la rândul lor, facilitează motivația intrinsecă, satisfacția în muncă și performanța ridicată, factori esențiali în conturarea *succesului managerial.*

Un alt *model motivaţional* important îndeosebi pentru înţelegerea procesului de conducere a fost dezvoltat de McClelland începând cu 1950. Astfel, comportamentul unui individ va fi determinat preponderent de una dintre următoarele nevoi: *afiliere, putere sau realizare*. Persoanele caracterizate de *nevoia de afiliere* caută preponderent relaţiile de colaborare, prietenie, apartenenţă, dragoste, deseori conformându-se părerilor celorlalţi. Pentru aceste persoane, relaţiile apropiate şi de durată sunt motivante, ele lucrând adesea în servicii de asistenţă socială şi de consiliere.

Nevoia de putere se manifestă prin nevoia de control al mediului înconjurător, al persoanelor cu care persoana intră în contact. McClelland a identificat două forme ale acestei nevoi: *puterea personală* - care presupune controlul şi dominarea altora ca scop în sine, fără a fi preocupat de scopurile organizaţiei; *puterea instituţionalizată* (socializată) - în cazul căreia influenţarea şi dominarea celorlalţi sunt mijloace prin care se realizează obiectivele organizaţiei.

Persoanele cu o puternică *nevoie de realizare* doresc să-şi probeze competenţa, să exceleze într-un domeniu, să-şi îndeplinească sarcinile. Pentru acestea, banii sunt un motivator puternic, dar mai mult în sensul în care recompensele simbolizează atingerea obiectivelor stabilite [1, p.235-236]. Aceste nevoi le corespund „dominante motivaționale", care se referă la acele motivații principale sau dominante care stau la baza comportamentului unei persoane. Ele reprezintă forțele interne care determină direcția, intensitatea și persistența acțiunilor unui individ. Aceste dominante pot varia în funcție de personalitate, experiențe de viață, nevoi, valori și scopuri. Conform DEX-ului [3], termenul „dominant" înseamnă însușire care „domină" sau capacitatea „de a fi dominant"; este despre însușiri, factori, trăsături etc., este ceva „caracteristic, predominant, specific".

Tabelul 1. Dominante motivaţionale ale managerilor de succes [9, p.276]

DESCRIEREA DOMINANTELOR MOTIVAŢIONALE			
Abilități	**Trebuințe**	**Descriere**	**Comportamente**
Conducere	*Trebuinţe de putere*	dorinţa de a-i influenţa pe cei din anturajul său mobilizându-i spre succes sau manipulându-i în interes personal; a fi şef, a conduce sau a nu depinde de alţii	*Independenţă decizională*
Expertiză	*Trebuinţe de realizare*	tendinţa sau dorinţa de a excela în cadrul activităţilor în care se angajează, de a fi considerat un expert, un profesionist; a fi „omul din umbră" ce influenţează deciziile	*Expertiză profesională*
Relaţionare	*Trebuinţe de afiliere*	dorinţa pe care o resimte individul de a stabili şi de a manifesta relaţii de prietenie cu alţii; dorinţa de a lucra cu plăcere într-un colectiv plăcut, cu oameni înţelegători	*Relaţii armonioase*
Subzistenţă	*Trebuinţe de existenţă*	preocuparea persoanei pentru nevoile de bază ale exis-tenţei	*Odihnă, stabilitate, bani, hrană, securitate etc.*

Toate teoriile explicative ale motivaţiei, descrise în ghidul practic *Managementul resurselor umane* ne oferă o plajă largă de posibilităţi, atât în a înţelege, cât şi în a construi mecanisme de motivaţie eficiente în organizaţiile din care facem parte. J. Gordon stabileşte o legătură directă între trebuinţele individuale (apelând la piramida lui A. Maslow, dar extinzând spectrul sub care are loc tot acest proces) şi suportul pe care organizaţia îl poate oferi angajatului ce manifestă aceste trebuinţe.

Astfel: - trebuinţele fiziologice reclamă din partea organizaţiei plata, pauza de prânz, locuinţă de serviciu; - trebuinţele de securitate pot fi împlinite de companie prin planurile de beneficii, pensii, stabilitate, existenţa salariului; - *trebuinţele de afiliere* (apartenenţă, coeziune, iubire) se pot realiza prin pauzele de cafea, încurajarea membrilor departamentelor să practice diverse sporturi de echipă, picnicurile companiei şi alte evenimente sociale organizate de aceasta, echipele de muncă, plata; - trebuinţele de stimă reclamă din partea organizaţiei dezvoltarea autonomiei angajaţilor, responsabilitatea, plata (văzută aici ca simbol de status), prestigiul dat de situarea biroului ori de lucrurile care îl mobilează pe acesta; - *trebuinţele de realizare* (competenţă) pot fi împlinite de companie prin provocarea oferită de postul ocupat, plata (dacă este considerată un rezultat al realizărilor); - *trebuinţele de putere* pot fi realizate prin oferirea unor poziţii de conducere şi creşterea autorităţii angajatului; - trebuinţele de auto-actualizare (creştere) vor fi împlinite prin oferirea de către organizaţie a provocărilor şi prin extinderea în şi mai mare măsură a gradului de autonomie [6, p.211].

Deoarece persoanele care posedă *nevoia de realizare* reprezintă membri utili pentru organizaţie, McClelland a investigat posibilitatea de a pregăti oamenii în direcţia dezvoltării unei *motivaţii superioare pentru realizare.* Ca un rezultat al acestor eforturi, autorul a sugerat patru paşi care ar trimite spre o astfel de finalitate: 1. persoanele respective să primească o întărire a succesului prin acordarea de feedback, fapt ce va conduce la dorinţa de a obţine performanţe mai înalte; 2. dezvoltarea unor modele pentru modul cum trebuie performat rolul, căutând simultan modalităţi de a-i încuraja pe cei care au performat bine; 3. modificarea imaginii de sine a angajaţilor astfel încât aceştia să se vizualizeze ca având nevoie de provocări şi succes; 4. controlarea visurilor de perspectivă şi a reflecţiei angajaţilor despre propria persoană în termeni pozitivi [6, p.174-175].

În baza mai multor cercetări, s-a observat că *motivele de afiliere* sunt unele dintre cele mai puternice motive, influenţând definitoriu viaţa oamenilor, în funcţie de satisfacerea sau nesatisfacerea nevoilor ce aparţin acestei categorii. La baza acestora stă *suportul social* pe care îl oferă grupul, suport care se manifestă pe şase paliere, conform ideilor din ghidul practic *Motivarea eficientă*:

- *Ataşamentul:* sentimentul suportului emoţional, intimitatea şi legăturile care există în cadrul grupului. Se evidenţiază prin iubire, prietenie, atenţia şi grija reciprocă pe care membrii grupului le dezvoltă unii faţă de ceilalţi.
- *Ghidarea:* informaţiile, sfaturile şi feedbackul oferit de către grup.
- *Asistenţa tangibilă/concretă:* sprijinul material, de tip financiar ori sub forma unor servicii.
- *Stabilirea locului în reţeaua socială:* sentimentul de a fi parte a unui grup coeziv şi bine definit (frecvent, acest sentiment contribuie la stabilirea sensului identităţii la indivizi).
- *Oportunitatea oferirii de sprijin pentru dezvoltarea celorlalţi:* nivelul la care fiecare persoană percepe că alţii sunt dependenţi de ea ori de sprijinul pe care-l oferă; de multe ori, un astfel de sentiment oferă persoanei respective încredere în propriile forţe şi o motivează pentru lucrul în grup.
- *Reasigurarea propriei valori:* astfel, acceptarea, iubirea şi respectul pe care le primim de la alţii ne susţin propriile sentimente de autostimă şi auto-adecvare [7, p.84].

În contextul cercetării noastre, *modelul* descris mai sus oferă un cadru util pentru a înțelege cum se corelează dominantele motivaționale ale managerilor cu percepția asupra postului lor și cu stilul de leadership adoptat.

Astfel, structura evidențiază: - *Dominantele motivaționale* – ca punct de pornire intern; - *Caracteristicile postului* – cadrul organizațional care influențează motivația; - *Stările psihologice critice* – mediate de caracteristicile postului; - *Performanța managerială* și leadershipul eficient – ca rezultat final. *De exemplu,* un manager cu o dominantă motivațională bazată pe realizare va reacționa pozitiv la sarcini care implică varietate, autonomie și feedback constant. Similar, un lider cu o puternică motivație de putere va fi mai eficient într-un cadru care permite decizii strategice și impact organizațional vizibil. Astfel, înțelegerea acestor dinamici poate contribui la optimizarea posturilor manageriale și la dezvoltarea unor politici de resurse umane care să susțină leadershipul eficient.

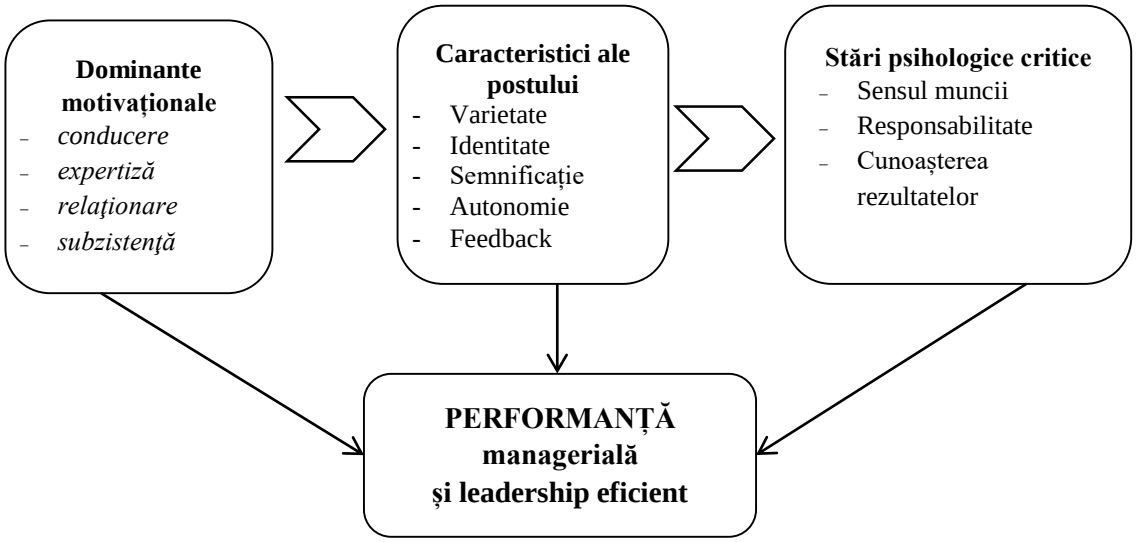


Figura 2. Reprezentare vizuală a Modelului conceptual a dominantelor motivaționale ale managerilor de succes de modelul caracteristicilor postului și de rezultatele în leadership

În acest sens, dezvoltarea leadershipului eficient implică nu doar selecția unor persoane cu dominante motivaționale potrivite, ci și crearea unui context organizațional care să le valorifice și să le susțină. Implicațiile practice ale cercetării recomandă proiectarea posturilor manageriale într-un mod care să stimuleze motivația intrinsecă, precum și integrarea evaluărilor motivaționale în procesele de recrutare și dezvoltare profesională. În concluzie, performanța managerială sustenabilă se bazează pe congruența dintre motivația internă a liderului și caracteristicile psihologice ale postului, aspecte esențiale pentru succesul organizațional pe termen lung.

Concluzii

Performanța în leadership este influențată în mod semnificativ de factori interni precum motivația de realizare, dorința de influență (putere), nevoia de autonomie și orientarea spre relații interpersonale (afiliere). Aceste dominante nu funcționează izolat, ci sunt puternic susținute de modul în care este configurat mediul de muncă, conform modelului caracteristicilor postului propus de *J. Richard Hackman* și *Greg R. Oldham.*

Rezultatele studiului au arătat că managerii care percep munca lor ca fiind semnificativă, care beneficiază de autonomie decizională și primesc feedback clar asupra performanței sunt mai motivați intern și obțin rezultate superioare. Astfel, există o relație directă între structura postului, stările psihologice generate și nivelul performanței manageriale.

Bibliografie

1. Bogathy, Z. *Manual de psihologia muncii şi organizaţională.* Iaşi: Polirom. 2004.374 p.ISBN 973-681-536-6.
2. Bogathy, Z. *Manual de tehnici şi metode în psihologia muncii şi organizaţională*. Iaşi: Polirom. 2007. 388 p. ISBN 978-973-46-0428-7.
3. *Dominant.* Accesat: 23.03.25. Disponibil: https://dexonline.ro/definitie /dominante
4. Iliescu, D., Ţânculescu-Ppopa, L.*Diagnoza organizaţională.* Iaşi: Polirom. 2023.279 p.ISBN 978-973-46-9489-1.
5. Maslow, A.-H. *Motivaţie şi personalitate.* Ed. a 3-a. Bucureşti: Trei. 2013. 567 p. ISBN 978-973-707-905-3.
6. Pânișoară, G., Pânișoară, I.-O. *Managementul resurselor umane.* Ghid practic. Ed. II. Iași: Polirom. 2005. 358 p. ISBN 978-46-0070-2.
7. Pânișoară, G., Pânișoară, I-O. *Motivarea eficientă. Ghid practic.* Iași:Polirom, 2005. 292 p. ISBN 973-681-969-8.
8. Popa, M. *Introducere în psihologia muncii.* Iaşi: Polirom. 2008. 309 p. ISBN 978-973-46-1086-0.
9. Ticu, C. *Evaluarea psihologică a personalului.* Iaşi: Polirom. 2004. 292 p. ISBN 973-681-760-1.
10. Zlate, M. *Tratat de psihologie organizaţional-managerială.* Volumul II. Iaşi: Polirom. 2007. 673 p. ISBN 978-973-46-0428-7.

ADAPTAREA PREADOLESCENȚILOR LA SCHIMBĂRI SOCIALE
PREADOLESCENTS' ADAPTATION TO SOCIAL CHANGES

Cristina CEBAN,
doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Abstract

The adaptation of preadolescents to social changes is a major challenge that requires adequate direct involvement to solve the problems they face. Preadolescence is a complicated age period with numerous physical, psychological and social transformations, which leads to changes in the child's behavior, emotions being widespread among preadolescents, who do not always know how to identify and manage them. Preadolescence is one of transition to maturation and integration into adult society, with its social, family and professional demands. This period is strictly related to changes with great intensity and visible effects on the physical appearance of the preadolescent, behavior and relationships both internally and with the external world, including through the integration of the preadolescent into social life. Preadolescence is a stage of emotional and intellectual restructuring of the personality, described as a difficult period both for preadolescents and for those who are in contact with them. The living environment can exert both positive and negative influences on the process of personality development. The social environment is a necessary but not sufficient factor for the full development of puberty.

Keywords: adaptation, development, preadolescence, personality, behavior

Rezumat

Adaptarea preadolescenților la schimbările sociale este o provocare majoră care necesită o implicare directă adecvată pentru soluționarea problemelor cu care se confruntă aceștia. Preadolescența este o perioadă de vârstă complicată cu numeroase transformări la nivel fizic, psihic și social, ceea ce duce la schimbări în comportamentul copilului, emoțiile fiind răspândite în rândul preadolescenților, care nu mereu știu să le identifice și gestioneze. Vârsta preadolescentă este una de trecere spre maturizare şi integrare în societatea adultă, cu solicitările ei sociale, familiale,și profesionale. Această perioadă este strict legată de schimbări cu mare intensitate şi cu efecte vizibile asupra aspectului fizic al preadolescentului , a comportamentului şi relaționării atît internă cît și cu lumea externă, inclusiv prin integrarea preadolescentului în viața socială. Preadolescența este o etapă de restructurare afectivă şi intelectuală a personalității, descrisă ca o perioadă dificilă atât pentru preadolescenţi, cât şi pentru cei care se află în contact cu ei. Mediul de viață poate exercita atât influențe pozitive, cât și negative în procesul de dezvoltare a personalității. Mediul social este un factor necesar, dar nu suficient pentru dezvoltarea deplină a puberului.

Cuvinte cheie: adaptare, dezvoltare, preadolescență, personalitate, comportament.

Preadolescența este o etapă de vîrstă a restructurării afective şi intelectuale a personalității, descrisă ca o perioadă dificilă atât pentru preadolescenţi, cât şi pentru părinți. Mediul de viață poate aduce atât influențe pozitive, cât și negative în acest proces de dezvoltare a personalității care se intersectează cu un alt factor fundamental, educația. Mediul social este un factor necesar, dar nu suficient pentru dezvoltarea deplină a ființei umane. Educația este un factor care transformă potențialul ereditar în componente ale vieții psihice și direcționează convergent cu scopurile sale chiar și influențele de mediu, formează mecanismele superioare ale psihismului uman, asigură dezvoltarea psihică deplină a omului. Toate modificările care au loc în această perioadă de vârstă (în plan biofizic, intelectual, social, afectiv, moral) trebuie bine cunoscute atât de către cadrele didactice, cât şi de către părinţi, pentru a putea veni în întâmpinarea lor, pentru a-i înţelege pe preadolescenţi şi pentru a putea adopta cele mai adecvate măsuri în vederea asigurării dezvoltării psihice și a personalității preadolescenților.

Prin cunoaşterea particularităţilor de vârstă, a specificului acestei etape de dezvoltare în ceea ce priveşte resursele, motivaţiile, mecanismele de adaptare, transformările psiho-fizice cu consecinţele lor, se va evita suprasolicitarea posibilităţilor limitate ale acestui stadiu şi se vor înţelege mai bine manifestările comportamentale şi reacţiile preadolescenţilor. În sens strict psihologic, personalitatea, este o construcţie teoretică elaborată de psihologie în scopul înţelegerii şi explicării ei.

Personalitatea este o sinteză (unitate) bio-psiho-socio-istorică şi culturală, care asigură adaptarea originală a individului la condiţiile mediului natural şi mai ales, social. Are caracterul unei structuri vectorizată axiologic şi teleologic, trinomul valori – atitudini – idealuri fiind principalul nucleu

funcţional care mediază elaborarea conduitelor sociale. După Gordon Allport personalitatea umană este „organizare dinamică în cadrul individului a acelor sisteme psiho-fizice care determină gândirea şi comportamentul său caracteristic" [2, p.75]. Personalitatea este o structură compusă ce cuprinde o serie de „trăsături şi calităţi formale, dinamicoenergetice (temperamentul), de conţinut, socio-morale şi axiologice (caracterul) şi aspecte instrumentale, performanţiale" [10, p. 77-79].

Educația este un factor care dezvoltă potențialul ereditar în componentele vieții psihice și direcționează convergent cu scopurile sale chiar și influențele de mediu, formează mecanismele superioare ale psihicului uman, asigură dezvoltarea psiho emoțională deplină a omului. Mediul de viață cît și cel social poate favoriza atât influențe pozitive, cât și negative în procesul de dezvoltare a personalității preadolescentului care trebuie înlocuit cu un alt factor, educația. Modificările care au loc la această perioadă de vârstă (biofizic, , intellectual, afectiv, social, moral) este necesar să fie bine cunoscute de către părinţi, cît și de către cadrele didactice, pentru a putea veni în întâmpinarea lor, pentru a-i înţelege pe preadolescenţi şi pentru a putea adopta cele mai optime măsuri în asigurarea unei dezvoltării psihice a personalității preadolescenților.

Prin cunoaşterea și înțelegerea particularităţilor de vârstă, a specificului acestei etape de dezvoltare se va evita acele situații și comportamente nedorite din partea preadolescentului. Astfel se vor înţelege mai bine manifestările comportamentale şi reacţiile preadolescenţilor. În acest sens psihologic, personalitatea, este o construcţie teoretică elaborată de psihologie în scopul studierii, explicări ,și înţelegerii ei. Personalitatea este o unitate biopsihosocială, care asigură adaptarea organică a individului la condiţiile mediului social. Are un caracter cu structuri complexe definind acel trinom valori - atitudini - idealuri, fiind principalu nucleu psihologic funcţional care stă la baza medierii elaborînd conduitele sociale [10, p. 77-79]. Psihologii mereu au avut păreri împărțite în definirea termenului de personalitate, Allport a identificat existenţa a trei elemente esențiale: 1. Fiecare individ este o personalitate unică; 2. Personalităţile individuale au o serie de caracteristici unice individuale; 3. Aceste caracteristici sunt parțial constante în timp.

Conform unor psihologi , preadolescenților le este characteristic următoarele etape ale personalității și comportamentului: - conștientizarea vieții interioare și a propriei identități, prin introspecție, analiză și autoanaliză, a stărilor afective trăite; - instalarea conștiinței și a maturizării a aspirațiilor de a fi mai repede adult, printr-o accelerare pertinentă a propriilor însușiri la comportamentul celor din jur: - menținerea în unele împrejurări a comportamentelor de opoziție, din frica de conflict și frustrare, prin obținerea câștigului independenței și autonomiei personale; - creșterea simțului responsabilității, și a proiecției personalității în afirmarea socială, personal culturală, și profesională; - maturizarea personalității și elaborarea unor comportamente integrative, bazate pe cultivarea forței intelectuale, volitive și motivaționale, prin trăirea unor experiențe afective și cognitive care duc la integrarea cultural-socială; - dezvoltarea capacității de autocontrol și stapânire de sine, prin îndeletnicirea unor comportamente de sacrificiu și a aspirațiilor pentru servirea unor cauze nobile [18, p. 100-102].

Marele psiholog C. Jung descrie adaptarea ca fiind procesul prin care subiectul ajunge la un acord cu lumea exterioară, și cu propriile caracteristici psihologice unice. Conform modelului teoriei sale, C. Jung descrie două moduri distincte și diferite de adaptare: introversia și extroversia. Fondatorul psihologiei analiticea mai subliniat rolul familiei în formarea și creșterea personalității preadolescentului este definitorie. Cercetătorului, afirmă că problemele din viaţa părinţilor, cît și atmosfera din familie, și metodele de educație care sunt utilizate au o influenţă majoră asupra stării lui psihologice,emoționale cît și a dezvoltării sistemului nervos central, deoarece sînt „promotorii direcţi ai nevrozei copilului" [13, p 224]. După P. Osterrieth familia are un rol esențial în structurarea și formarea personalităţii copilului. Părinţii influenţează copiii prin modelul lor, atitudinea și viziunea lor despre viaţă şi lume, dar şi prin comportament, temperament,valori, atitudini, aspiraţii, și de gradul lor de toleranţă. Familia constituie nucleul principal al formării şi socializării copilului, este intermediarul în relaţiile cu societatea şi constituie celula care imprimă primele şi cele mai importante trăsături caracteristice şi morale, pe care copilul le va adopta în familie punând bazele unor viitoare conduit.

În Dicționarul de psihologie după R. Doron și F. Parot, care sunt profesori la Universitatea Paris-Descartes, au definit termenul de „adaptare" din două perspective: neurobiologică și

psihobiologică; perspectiva biologică are mai multe direcții: evolutivă, fiziologică, senzorială. Perspectiva neurobiologică și psihologică reprezintă un proces dinamic de schimbare, care se dezvoltă în mod voluntar sau involuntar, în scopul reorganizării organismului într-un mod mai avantajos față de mediul său intern și extern, care presupune capacitatea de învățare. Comportamentul este un mediator care servește organismului într-o situație mai puțin amenințătoare, pentru satisfacerea nevoilor emoționale și, ca un mecanism de apărare a proprii supraviețuiri. Pericolele, trebuințele, cît și schimbările, practic mobilizează organismul, prin comportament să-și mențină echilibrul interior și să conecteze toate resursele interioare și exterioare pentru a crea un nou echilibru compatibil cu supraviețuirea. Crearea acestui echilibru este o necesitate psihobiologică.

Definiția de adaptare în dicționarul lui R. Doron și F. Parot este corijată și cu majoritatea conceptelor științifice, care tratează acest termen drept o interacțiune dintre subiect și mediu. Autorii consideră că orice schimbare a mediului intern și a celui extern,care pune în pericol și amenință securitatea, individului cît și echilibrul fizic și psihologic, declanșează procese dinamice securizante, de diminuarea efectelor negative constrângerilor, și conflictelor personale. Autorii consideră că adaptarea rezultă defapt din implicarea sistemului nervos central și a celui vegetativ [11. p. 30.]

P. Popescu-Neveanu definește adaptarea ca un „ansamblu de procese și activități prin care se trece de la un echilibru mai puțin stabil, între organism și mediu, la un echilibru stabil; funcționarea organismului prin înrolarea schimburilor dintre organism și mediu; dacă aceste schimburi favorizează funcționarea normală a organismului, acesta este considerat adaptat. În biologie se deosebesc două criterii de bază: - *ca proces filogenetic*, realizat prin dobândirea și selectarea unor însușiri ereditare (morfologice, fiziologice, și de comportament) care cresc șansele de supraviețuire și eficiența individului într-un mediu specific; - *ca răspuns de reacție a organismului,a vieții individuale* (care este definite ca o reacție adecvată)".

În ceea ce privește reziliența indivizilor la mediul înconjurător care este în permanentă schimbare, P. Popescu-Neveanu menționează că adaptabilitatea este capacitatea indivizilor de a crea reacții de răspuns care să le mărească șansele de supraviețuire în condițiile flotante ale mediului social. Aceasta este o condiție a individului dezvoltată maxim la om, care nu doar că se conformează cerințelor mediului social , ci și le transformă în concordanță cu necesitățile sale. Astfel, activitatea psihică central este considerată o component esențială și o formă superioară a adaptării. [16.p. 24-25]. Adaptarea poate declanșa o reacție de „alarmă" ca urmare a reacției defensive ale individului la cerințele mediului social.

În viziunea autorului, E. Erickson „ ...o situație conflictuală ar putea fi rezultatul interacțiunii dintre individ și mediul social, în cazul în care reacția de protecție a individului și „îngăduințele" mediului social sunt limitate pentru a stabili afectarea echilibrului homeostatic" [12, p. 336]. Procesul de adaptare psihosocială la un mediu nou, este destul de dificil iar individual deseori îl va realiza întru-n mod „ de echilibru mai puțin stabil între organism și mediu. Dacă schimbul realizat va favoriza funcționarea normală a organismului, va fi considerat ca un individ adaptat psihosocial." Adaptarea preadolescenților la mediul social este un process complex și de lungă durată care presupune multă voință și perseverență dar și un antrenament zilnic pentru a dezvolta acele abilități care ar favoriza adaptarea socială în orice mediu și context la care este supus individual. Preadolescența este acea etapă provocatoare care testează limitele personale a preadolecentului cît și cele a părinților. Iar mediul social este acel factor care permite manifestarea tuturor provocărilor cu care se confruntă ei dar și le creează acel mediu favorabil pentru a dezvolta acea adaptare socială fără de care ar fi imposibil de rezistat în zilele noastre. [12, p. 336]

Concluzie

Adaptarea psihosocială este un proces multidimensional, bazat pe cunoașterea aspectelor forte și a limitelor personle iar finalitatea procesului de adaptare psihosocială este acea relație armonioasă dintre un preadolescent și grupul de apartenență a acestuia , mediul din care face parte și implică o asimilare și acomodare, care sunt influențate de propriile deprinderi, valori autocunoaștere, autoreglare emoțională și comportamentală, educație și capacitatea de învățare prin dezvoltarea continuă. a identității personale și conștientizării de sine, cît și aspectul fizic care este foarte important pentru preadolescenți. Aceasta le poate influența echilibrul emoțional cît și relațiile în mediul social. Deprinderile sociale și de gestionare a emoțiilor au un rol semnificativ fiind acele resurse interne necesare preadolescenților în procesul de adaptare la toate schimbările majore sociale, fiind direct

orientați spre relațiile interpersonale, care sunt puternic influențați și dependenți de opiniile semenilor de aceeași vârstă și a persoanelor care au un rol semnificativ în viața lor.

Adaptarea preadolescenților la schimbările psihosociale este un proces continu de dezvoltare și de integrare activă în grupul de apartenență. Comunicarea permanentă și constantă cu persoanele adulte diminuează oportunitățile de dezvoltare a preadolescentului, și nu-i oferă posibilitatea de a întreprinde acțiuni de sine stătător legate de propriile interese pe care le are și necesitatea de a crea legături cu semenii. Preadolescentul care are o autocunoaștere, de sine mai dezvoltată poate crea mai ușor acele competențe de relaționare, cu cei din jur iar asta îi oferă încredere. Relațiile psihosociale cu cei dim mediul social poate preveni apariția sentimentului de inferioritate, a stărilor afective negative și au o influență pozitivă în dezvoltarea sferei cognitive și psihoemoționale a preadolescentului. Acceptarea și implicarea predolescenților în diferite activități, inclusiv participarea la activități fizice, nu numai că le îmbunătățește starea generală de sănătate, dar le facilitează interacțiunea cu semenii în afara mediului școlar. În acest context, afirmăm că problema adaptării psihosociale a preadolescentului este complexă, multidimensională și necesită o cercetare în profunzime.

Bibliografie

1. Adler A. *Cunoaşterea omului*. Bucureşti: Editura IRI, 1996. 115
2. Allport G. *Structura şi dezvoltarea personalităţii*. Editura. Bucureşti: Didactică şi Pedagogică, 1991.p. 75.
3. Badea E. *Caracterizarea dinamică a copilului şi adolescentului* (de la 3 la 17-18 ani) cu aplicaţie la fişa şcolară. Bucureşti: Editura Tehnică, 1997.
4. Birch A., Hayward, Sh. *Diferenţe interindividuale*. Bucureşti: Editura Tehnică, 1999.
5. Bugental J.T.F. The Search for Authenticity.New York: Holt, Rinehartand Winston, 1965.
6. Briceag S. *Psihologia vârstelor*. Curs universitar. Bălți: S.n. 2014. 291 p
7. Cattell R.B. *Personality.* New York: Mc Graw, 1950.
8. Cattell J.B. *Abilities: Theory, Structure, Growthand Action*. Boston: Houghton Mifflin Co,1971.
9. Chelcea S., Iluț P. (eds.). *Enciclopedie de psihosociologie*. București: Ed.Economică, 2003.
10. Clonninger S. Theory of Personality.New Jersey, U.S.A.: Prentice Hall, 1993. pp. 77-79
11. Doron, R., Parot, F. Dicționar de psihologie. București: Humanitas, 2006. p. 30. ISBN 978-973-50-1537-4.
12. Erikson, E.H. *Identity: youth and crisis*. New York: W.W. Norton & Company,1968.336 p. ISBN 0-393-31144-9.
13. Jung, C.G. *Puterea sufletului, Antologie II. Descrierea tipurilor psihologice*. Bucureşti: Anima, 1994. 224 p. ISBN 973-9053-14-9.
14. Nicola I. *Tratat de pedagogie școlară.* București: Aramis, 2000. pp. 55-56,
15. Pavlenko L. Specificul comunicării la preadolescenți în contextul lucrului în grup. În: Psihosociologia educației, 2010. pp. 57-62.
16. Popescu-Neveanu, P. Dicționar de psihologie. București: Editura Albatros, 1978, pp.24-25. ISBN/COD 70492 CPCSDIFARAS.
17. Racu I., Ciuntu R. Dezvoltarea personalității la vârsta preadolescentă în diferite situații sociale de dezvoltare. În Psihologie. Psihopedagogie specială. Asistență socială, 2016. P. 105-115.
18. Verza Emil, Verza Florin. Psihologia varstelor.Bucuresti: Ed. Pro Humanitate, 2000. pp. 100-102.

ASPECTE PSIHOLOGICE ALE ADULTULUI AFLAT LA TRATAMENT PRIN HEMODIALIZĂ

Diana CECAN,
doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova, psiholog clinician BB-Dializa,
ORCID – 0000-0002-4763-8699

Rezumat

Vârsta adultă presupune o personalitate matură, dezvoltată, independentă, perfect adaptabilă, complexă și autorealizată. În această perioadă a vieții diagnosticarea cu boală cronică de rinichi stadiul terminal induce persoanei o stare de șoc. În primele momente de la inițierea tratamentului prin hemodializă, consilierea psihologică și terapia suportivă au un rol foarte important în reducerea stresului, anxietății, depresiei, fricii de moarte, aspecte psihologice frecvent întâlnite la persoanele dializate. Aceste aspecte au un impact semnificativ asupra calității vieții de zi cu zi și pot afecta adaptarea psihosocială și gestionarea bolii. Profesioniștii din domeniu, familia, prietenii dar și societatea, pot ajuta adulții aflați la tratament prin hemodializă să ducă o viață calitativă. Acest articol relatează o trecere în revistă a aspectelor psihologice ale adultului aflat la tratament prin hemodializă, fiind studiată literatura de specialitate.

Cuvinte cheie: adult, boală cronică de rinichi, tratament, hemodializă.

Abstract

Adulthood implies a mature, developed, independent, perfectly adaptable, complex and self-realized personality. In this period of life, the diagnosis of end-stage chronic kidney disease induces a state of shock in the person. In the first moments after the initiation of hemodialysis treatment, psychological counseling and supportive therapy play a very important role in reducing stress, anxiety, depression, fear of death, psychological aspects frequently found in dialysis patients.These aspects have a significant impact on the quality of daily life and can affect psychosocial adjustment and disease management. Professionals in the field, family, friends and society in general can help adults undergoing hemodialysis to live a quality life. This article reports a review of the psychological aspects of the adult undergoing hemodialysis treatment, the specialized literature being studied.

Keywords: adult, chronic kidney disease, treatment, hemodialysis.

În prezent, se estimează că 1 din 10 adulți suferă de afecțiuni renale la nivel global, iar aproape 2 milioane de pacienți sunt dependenți de hemodializă sau necesită un transplant renal. Aproape 880 de pacienți din Moldova beneficiază lunar de ședințe de dializă, iar în anul 2024 au fost prestate aproximativ 110.000 de ședințe. Boala cronică de rinichi (BCR) este o suferință cu pierderea treptată și, de obicei, ireversibilă a funcției renale în timp. Aceasta are loc treptat, de la câteva luni pâna la câțiva zeci de ani. BCR include 5 stadii de severitate: - st. I – afectarea renală cu filtrație normală sau crescută; - st. II – scăderea ușoara a funcției renale; - st. III – scăderea moderată a funcției renale; - st. IV – scăderea severă a funcției renale; - st.V – insuficiența renală. Stadiul V este stadiul final al patologiei renale, când funcția rinichilor este totalmente și irecuperabil pierdută și pacientul necesită dializă peritonială, hemodializă sau transplant renal pentru a supraviețui pe termen lung [2].

Hemodializa este un tratament complex, presupunând eforturi considerabile din partea pacientului. O procedură de hemodializă eficientă trebuie să asigure o echilibrare bună a bolnavului reflectată clinic în starea generală bună, apetit bun, parametrii nutriționali normali, presiune arterială normală, absența tulburărilor neurologice și o inserție familială și socială optimă. Atunci când ne referim la vârsta adultă, ne referim la personalitate matură, o personalitate dezvoltată, independentă, perfect adaptabilă, complexă, autorealizată. Conform lui A. Maslow, caracteristicile personalității mature, înalt autorealizate, sunt următoarele: o percepție mai eficientă a realității și relații eficiente cu ea; acceptarea eului, a celorlalți și a naturii; spontanietate; centrarea pe problemă; detașarea; independența de cultură și mediu; orizonturi nelimitate de cunoaștere, interes pentru esența ultimă a vieții, interes pentru religie; sentimente sociale – identificare, simpatie și afecțiune; relații sociale profunde, dar selective; structura de caracter democratică, respect pentru ființa umană; certitudinea etică, subiecții sunt siguri în ceea ce privește diferența dintre bine și rău; spirit creator [3].

În această perioadă a vieții diagnosticarea cu (BCR st. V) stadiul terminal induce persoanei o stare de șoc. În primele momente de la inițierea tratamentului prin hemodializă cronică, consilierea psihologică și terapia suportivă au un rol foarte important în reducerea stresului emoțional, anxietății,

depresiei, fricii de moarte, stări psihologice frecvent întâlnite la acești pacienți. Boala are un impact puternic în toate domeniile vieţii: psihic, social, marital, emoţional, ocupaţional, financiar, etc. Din punct de vedere fizic, pacienţii pot experimenta durere şi să se manifeste schimbări în culoarea pielii, reducerea puterii şi fluctuaţii de greutate, nivel scăzut de activitate şi dependenţa fizică. Pacienţii pot avea probleme în restabilirea relaţiilor sociale. Dacă boala cronică atentează la ocupaţiile preferate, hobby-uri, atunci conceptul de „Eu" poate fi afectat. Mărirea cheltuielilor din cauza medicamentelor, dietei specifice, transportare şi spitalizare, pot duce la falimentare. Pacienţii nu sunt singurii afectaţi. Deranjarea vieţii unui membru măreşte responsabilitatea de pe umerii familiei şi partenerului, dacă pacientul este căsătorit [6].

E. Kübler-Ross evidențiază cinci stadii prin care trece persoana la aflarea diagnosticului de boală cronică: faza de negare; faza de frică; faza de tocmeală; faza de depresie; faza de acceptare [1].

Factorii stresori după Kaplan De Nour, pe care îi implică tratamentul prin hemodializă cronică sunt legați de nevoile psihologice, perturbări ale rolului și activităților zilnice a adultului. Acestea sunt:

1. *dependența de programul de tratament* - dependența de aparatul de hemodializă, de echipa terapeutică și de membrii familiei, acesta reprezintă un prim factor de stres al pacientului hemodializat. Cantitatea de timp relativ mare consumată cu tratamentul prin hemodializă determină o trăire continuă a sentimentului de dependență.

2. *restricțiile alimentare și hidrice* - depășirea câștigului ponderal interdialitic indicat semnifică atât scăderea capacității de rezistență la stres, cât și revolta pacientului față de existența sa încadrată între limite severe și față de cei care impun aceste limite.

3. *tulburările funcției sexuale* – tratamentul prin hemodializă determină o anumită restructurare a personalității și influiențează într-o mare măsură integrarea familială a adultului hemodializat. Pe lânga substratul fiziopatologic al disfuncției sexuale la persoanele hemodializate, există și o pondere însemnată a unor factori psihologici în inducerea și menținerea acestora. La femeile dializate tulburările de dinamică sexuală sunt în primul rând de ordin psihologic: modificările aspectului fizic, ale echilibrului conjugal și ale rolului de mamă, la care se mai adaugă și disfuncția organică. La bărbații dializați există o preocupare permanentă cu privire la starea funcției sexuale; factorii psihologici acționează la această categorie de pacienți în sensul accentuării tulburării sexuale sau a permanentizării acesteia, chiar și după diminuarea sau încetarea acțiunii factorilor fiziopatologici determinanți.

4. *teama de moarte* – este principalul factor structurat al subiectivității persoanei hemodializate. Toate obiectele care-l înconjoară în sala de hemodializă îi sugerează fragilitatea vieții, iar incidentele și complicațiile potențiale ale tratamentului prin hemodializă îi amintesc continuu că este o persoană care nu-și poate gândi viitorul decât pâna la următoarea procedură. Conștiința angoasantă a fragilității lui existențiale este întreținută și de decesele unor pacienți în timpul procedurii de hemodializă [4].

Strain și Grossman identifică opt categorii de stresuri psihologice la care sunt supuși pacienții incluși în hemodializă: 1. *Alimentarea privind autorespectul și integritatea* – dacă boala are o evoluție favorabilă, acest stres se va diminua odată cu ieșirea bolnavului din spital. 2. *Anxietatea față de separare* – pacientul devine anxios datorită separării de persoanele apropiate odată cu pătrunderea în mediul spitalicesc. 3. *Frica de a pierde dragostea și acceptarea familiei și a prietenilor* – pacientul inclus în hemodializă se teme de pierderea dragostei și a respectului, deoarece știe că suferă de o boală debilitantă, că este incapabil de cele mai multe ori de a se reântoarece la muncă. 4. *Frica de a pierde controlul asupra funcțiilor fizice sau mentale* – afecțiunile severe pot distruge funcțiile fizice și mentale anterior stăpânite. Unii pacienți se plâng de pierderea acestor funcții și rămân convinși, că nu le vor recâștiga niciodată. 5. *Frica de afectare a unor părți corporale* - odată cu inițierea hemodializei, corpul său devine „proprietatea" medicilor. Aceste proceduri necesită ca pacientul să-și asume un rol pasiv – supus față de medic, ceea ce împinge spre exacerbarea fricii. 6. *Frica de persoane necunoscute* – derivă din dependența pacientului de un grup de necunoscuți, care poate sau nu poate reprezenta un suport pentru buna sa funcționare fiziologică. 7. *Frica de neacceptare în societate* - boala cronică de rinichi poate influența formarea relațiilor interpersonale și calitatea lor. Bolnavul se simte amprentat de o realitate dezavantajoasă, care poate genera o respingere socială. 8. *Frica de durere* – fiecare din aceste stresuri poate constitui o experiență dureroasă și invers, durerea poate crește amplitudinea fiecăruia dintre aceste stresuri [5].

Impactul negativ pe care pacienții hemodializați îl resimt în viața lor este strâns legat și de următorii factori: boala renală de bază, comorbiditățile asociate, dintre care cele mai importante sunt cele cardiovasculare și metabolice; complicațiile hemodinamice, vasculare, inflamatorii, infecțioase asociate cu boala renală și cu tratamentul prin hemodializă. Dificultățile care apar odată cu instituirea programului de tratament prin hemodializă sunt: în primul rând, pacientul devine brusc conștient că supraviețuirea sa este strict dependentă de un aparat, iar în al doilea rând, de multe ori, apare imposibilitatea de a continua serviciul, vacanțele vor fi redirecționate în locațiile care dispun de centre de dializă care să aibă capacitatea de a integra temporar pacienții, pe o perioadă limitată, apare, și restricționarea semnificativă atât a cantității de lichide care poate fi integrată pe perioada de timp cuprinsă între două ședințe de hemodializă consecutive, cât și a alimentelor care pot fi consumate [7].

În concluzie, remarcăm că diagnosticarea cu o boală cronică de rinichi stadiul final este egalată cu o boală incurabilă ce poate declanșa comportamente negative precum izolarea, refuzul de a intra în contact cu persoanele din afara cercului intim, familiei și prieteni apropiați, refuzul de a vorbi despre propria suferință, anxietate, confruntarea cu stări de teamă, panică și neâncredere, pacienții trăind un adevărat conflict interior, oscilând între dorința de a face față suferinței și tendința de a abandona. Abordarea holistică și implicarea profesioniștilor din domeniu, a familiei, a prietenilor dar și a societății în general, pot ajuta adulții aflați la tratament prin hemodializă să ducă o viață calitativă.

Important este ca persoanal să conştientizeze că nu este singur şi că ajutorul de specialitate îl poate ajuta în acceptarea și adaptarea față de tratamentul prin hemodializă cu minim efort într-un timp mai scurt. Totodată, în unele cazuri, datorită stării generale de sănătate extrem de precare sau alte motive, hemodializa nu poate fi considerată o opțiune, iar terapia paleativă poate fi astfel cea mai bună alegere.

Bibliografie:

1. Calancea, V., Tănase, A., Gaibu, S. Calitatea vieţii pacienţilor cu boală cronică renală aflaţi la tratament prin hemodializă. In: *Curierul medical nr. 3.* Chișinău 2014, p. 29–35. ISSN 1875-0666
2. Covic, A. Hemodializa. Principii teoretice şi practice. Iaşi: Demiurg, 2010.
3. Golu, F. Manual de psihologia dezvoltării. Iași: Polirom, 2015. 339 p.
4. Mitrofan, I., Buzducea, D. Psihologia pierderii și terapia durerii. București: SPER, 2002.
5. Vasile, D. Trauma familială și resursele compensatorii. București: SPER, 2012.
6. Bellou, P. The contribution of family in the care of patient in the hospital. In: Health Scince Journal, 2011, nr. 3, pp. 109 – 162.
7. Wilson, I.B., Cleary, P.D. Linking clinical variables with health-related quality of life. A concepual model of patient outcomes. Jama. 1995. (273: 59-65)

ROLUL VALORILOR MORALE ÎN FORMAREA PERFORMANȚEI RELAȚIILOR SOCIALE LA ADOLESCENȚI

Liliana CREȚU,
PhD Student, ” Ion Creangă” SPU of Chișinău
ORCID : 0000-0003-0143-5586

Rezumat

Performanța relațiilor sociale la adolescenți este o componentă esențială a dezvoltării psihosociale, având implicații semnificative asupra integrării în societate și asupra succesului în viața adultă. Una dintre fundamentele performanței sociale eficiente este reprezentată de valorile morale, care influențează atât comportamentele interpersonale ale adolescenților, cât și relațiile lor cu ceilalți membri ai societății. În acest articol, este analizat rolul valorilor morale în formarea performanței relațiilor sociale la adolescenți, începând cu definirea conceptelor și continuând cu examinarea modului în care aceste valori pot influența abilități esențiale precum empatia, cooperarea și rezolvarea conflictelor.

În scopul de a depermina rolul valorilor morale în formarea performanței relațiilor sociale la adolescenți a fost aplicat chestionarul *Rolul valorilor morale în formarea performanței relațiilor sociale,* ca rezultat s-a constatat, că adolescenții mai puțin identifică rolul valorilor morale în formarea performanței sociale. Prin urmare, lipsa înțelegerii și a respectării valorilor morale de către adolescenți în relații sociale, poate afecta coeziunea socială, încrederea între indivizi și progresul comunității. Într-o lume în continuă schimbare, importanța valorilor morale nu poate fi subestimată, iar investiția în educația morală a adolescenților reprezintă o cale sigură către o societate mai echitabilă și mai prosperă.

Este esențial ca adolescenții să învețe să acționeze conform valorilor morale pentru a construi o societate mai echitabilă, solidară și sănătoasă. În rezultatul acestui studiu, se propune să fie selectate conținuturile școlare astfel încât să promoveze valorile morale, axându-se pe rolul lor în formarea performanței relațiilor sociale la adolescenți.
Cuvinte cheie: Valori morale, adolescenți, performanță socială, relații sociale

THE ROLE OF MORAL VALUES IN FORMING THE PERFORMANCE OF SOCIAL RELATIONSHIPS IN ADOLESCENTS

Abstract

Social performance in adolescents is an essential component of psychosocial development, with significant implications for integration into society and success in adult life. One of the foundations of effective social performance is represented by moral values, which influence both adolescents' interpersonal behaviors and their relationships with other members of societies. In this article, we will analyze the role of moral values in shaping social performance in adolescents, starting with defining relevant concepts and continuing with examining how these values can influence essential skills such as empathy, cooperation, and conflict resolution. In order to determine the role of moral values in shaping social performance in adolescents, the questionnaire The Role of Moral Values in Shaping Social Performance was applied. As a result, it was found that adolescents are less likely to identify the role of moral values in shaping social performance.

Therefore, the lack of understanding and respect for moral values by adolescents in social relationships can affect social cohesion, trust between individuals and community progress. It is essential that adolescents learn to act according to moral values in order to build a more equitable, supportive and healthy society. As a result of this study, it is proposed to select school contents in such a way as to promote moral values, focusing on their role in shaping social performance in adolescents. In a constantly changing world, the importance of moral values cannot be underestimated, and investing in the moral education of adolescents represents a sure path to a more equitable and prosperous society.
Keywords: Moral values, adolescents, social performance, social relationships.

Introducere

Adolescența este o perioadă importantă în dezvoltarea unei persoane, marcată de transformări fizice, psihologice și sociale, în decursul careia se operează trecerea de la copilarie la varsta adultă. Începutul adolescenței, ”cronologic asociat debutului maturizarii pubertare, se situează în jurul vârstei de 11-12 ani, iar încheierea ei, pe la vârsta de 18 ani” (Larouse, 2006, p. 34). În această etapă a vieții, tinerii încep să construiască relații interpersonale complexe, să adopte norme sociale și să-și formeze identitatea. Formarea performanței sociale a adolescenților – abilitatea de a interacționa și de a se adapta în mod adecvat în diverse contexte sociale – depinde în mare măsură de valorile morale.

Conceptul *performanță*, este definit ca fiind realizare deosebită într-un domeniu de activitate și semnifică ”gradul de succes în atingerea obiectivelor declarate”(Burz, 2013 p. 23). Performanța socială este văzută ca traducerea eficientă a misiunii unei instituții în practică în conformitate cu valorile sociale acceptate, marcând cât de bine o organizație își atinge misiunea sau obiectivele sociale.

În opinia lui Stahovschi, performanţa socială a unui individ, se poate identifica cu preocupările legate de diverse aspecte sociale cum ar fi: contribuţia la dezvoltarea comunităţii unde îşi desfăşoară activitatea, respectarea cerinţelor dezvoltării durabile (Stahovschi, 2013, p. 38).

În accepțiunea lui N. Bucun, *performanța socială* reprezintă abilități și comportamente ce permit unui individ să stabilească și să mențină relații sociale pozitive, să se integreze în grupuri, să facă față cerințelor sociale. Acestea sunt ”fundamentale pentru dezvoltarea individului și a comunității, influențând structurile sociale, norme, valori și comportamentele oamenilor” (Bucun, 2013, p. 22) și pot include familie, prietenii, colegi de muncă sau relații de autoritate. Se disting două forme principale de relaţii sociale: *comunitate* şi *societate,* unde societatea reprezintă o totalitate de indivizi ce intră în interacţiune în conformitate cu propria lor voinţă individuală, pentru atingerea propriilor scopuri.

Din perspectivă pedagogică, *relațiile sociale* sunt ”legăturile ce se stabilesc între adolescenți și grupul școlar, având la bază interesele și obiectivele, sensurile, mobilurile și acțiunile comune, care determină apartenența elevilor la grupul școlar din care fac parte. Pe baza relațiilor sociale se dezvoltă opinia publică unică, coeziunea și unitatea grupului școlar” (Bontaș, 1998, p.311). La adolescenți, performanța socială se manifestă prin: capacitatea de a comunica eficient cu ceilalț; înțelegerea și

respectarea normelor sociale; abilitatea de a rezolva conflictele într-un mod constructiv; adaptabilitatea la diferite medii sociale, cum ar fi familia, școala și cercul de prieteni. Trebuie să ținem cont că trăind în societate, fiecare persoană învață de la ceilalți astfel încât, ” la un moment dat de dezvoltare pot surveni schimbări în anumite aspecte ale vieții personale (Lungu, 2021, p.76). Performanța socială, definită ca abilitatea de a interacționa și de a se adapta în mod adecvat în diverse contexte sociale, depinde în mare măsură de valorile morale învățate și interiorizate de adolescent.

În formarea performanței relațiilor sociale la adolescenți, un rol deosebit îl au valorile morale, fiind principii fundamentale care ghidează comportamentele și interacțiunile umane, influențând modul în care indivizii se comportă unii față de alții în societate.

Din perspectivă pedagogică sintagma *valori morale* se referă la ceea ce o persoană prețuiește, care îi oferă unei persoane durabilitate, rezistență, fiabilitate, având un rol hotărâtor în reglementarea comportamentului uman, iar ”criteriul de apreciere a comportamentului individual este adecvarea sau inadecvarea la valorile, principiile şi imperativele morale”(Andrițchi, 2018, p.7). N. Ovcerenco, subliniază că omul nu se naște ființă morală, ci devine, iar profilul său moral depinde esențial de educația morală pe care o primește încă din fragedea copilărie. Acest proces este unul complicat în care omul trebuie să accepte morala socială, ”să tranforme principiile, normele, regulile, valorile morale ale societății în subiectivitate angajată, în convingeri și atitudini morale care să formeze un tandem cu morala socială” (Ovcerenco, 2007, p.141). Astfel, valorile morale nu sunt doar un set de reguli exterioare ce trebuie respectate, ci trebuie să devină” un set de principii interioare, convingeri asupra a ceea ce are valoare, a ceea ce este bine sau nu” (Lungu, 2014, p.126)

În esență, valorile morale sunt credințe fundamentale despre ceea ce este corect și greșit, ce este bine și rău, care ghidează comportamentele individuale și colective. Prin urmare ”valorile sociale și morale sunt fundamentale pentru sistemele educaționale moderne, oferind o bază pentru cultivarea cetățenilor proactivi, responsabili și sprijinirea dezvoltării unei societăți durabile” (Lungu & Crețu p. 98). Astfel, valorile morale sunt esențiale pentru formarea unei societăți funcționale, în care indivizii colaborează și interacționează într-un mod constructiv și respectuos. Adolescenții care au înțeles importanța valorilor morale, sunt mai puțin susceptibili de a se angaja în comportamente care ar putea dăuna atât lor, cât și celor din jur.

Materiale și metode

Pentru a defini conceptele *relații sociale* și *performanță socială* au fost analizate articole științifice cărți, enciclopedii din baze de date precum Google Scholar, Scopus. În acest scop, în Tabelul 1, au fost analizate teorii care vizează formarea performanței sociale:

Tabelul 1. Teorii sociale

Teorii & Autor	**Argumente**
Teoria Solidarității Sociale Emile Durkeim *The Division of Labour in Society*	Relațiile sociale sunt esențiale pentru funcționarea societății, iar aceste relații se formează pe baza normelor și valorilor colective
Teoria Acțiunii sociale Max Weber *Economy and society*	Acțiunile persoanei sunt influențate de sensurile și motivele pe care le atribuie interacțiunilor cu ceilalți. Teoria sa se axează pe: acțiuni raționale în scopuri ; acțiuni raționale în raport cu valorile ; acțiuni afective ; acțiuni tradiționale.
Teoria schimbului social G. Homans *The Human Group*	Relațiile sociale pot fi înțelese în termeni de schimburi reciproce, în care indivizii caută să maximizeze beneficiile și să minimizeze costurile. Astfel, interacțiunile sociale sunt văzute ca un fel de tranzacție, unde fiecare participant câștigă ceva din relație, fie că este vorba de resurse, statut, informații sau alte beneficii.
Teoria rolurilor sociale Talcott Parson *The Social Sistem*	Susține că indivizii joacă roluri în cadrul unui sistem social mai larg iar fiecare rol este definit de așteptările și normele sociale care guvernează comportamentul într-o anumită situație ; relațiile sociale sunt reglementate de aceste norme și de structura socială, iar echilibrul între roluri este esențial pentru stabilitatea și funcționarea societății.

Analizând informația din Tabelul 1, se constată că relațiile sociale sunt forme de interacțiune între indivizi sau grupuri, caracterizate prin norme, valori și structuri sociale care reglează comportamente. Astfel, acțiunile persoanei sunt influențate de sensurile și motivele pe care le interacționează cu ceilalți, sunt văzute ca un fel de tranzacție, unde fiecare participant are un beneficiu din aceste relații, fie informații sau de alt gen. Fiecare individ are un anumit rol în cadrul unui sistem social, iar relațiile sociale sunt reglementate de anumite norme sociale. Aceste concepte sunt esențiale pentru înțelegerea comportamentului uman și a funcționării societății în ansamblu.

Relații sociale au fost în atenția mai multor cercetători. Em. Durkheim susține că individul depinde direct de societate fără vreun intermediar, iar societatea este definită ca fiind ”un sistem de funcţii diferite, speciale, care definesc relaţiile sociale” (Durkeim, 1960, p. 129). În accepțiunea lui G. Homans, în studierea oricărei activități sociale organizate trebuie să studiem „situaţia în întregime”, relația factorilor unul cu altul, deoarece părțile formează un întreg: ”întregul determină părțile, precum și părțile determină întregul” (Homans, 2017, p. 8). Aceeași opinie o găsim și la T. Kerimov care afirmă că idealul societății se caută în unitate, deoarece un” subiect în relaţia sa cu un alt subiect se străduieşte să se identifice cu el, afundându-se într-un colectiv, ce are un ideal comun” (Kerimov, 2018, p. 12). Astfel, persoanele devin din ce în ce mai dependenți de grupuri, și în acest context globalizat, pentru a supraveți trebuie să ne conducem de valori morale unde „onestitatea este cea mai bună politică” (Weber, 1978, p. 18).

Beauchamp și Cihldress în *Principiile eticii biomedicale* susțin că ar exista o morală comună care se fundamentează pe următoarele principii: autonomiei, binefacerii și echității. Aceste criterii ar constitui un reper concret pentru luarea deciziilor morale, în ciuda pluralismului moral (Engelhardt, 2023, p. 408). Teoriile sociale abordate au stat la baza elaborării chestionarului *Rolul valorilor morale în formarea performanței relațiilor sociale la adolescenți.* Răspunsurile pot oferi informații valoroase despre cum valorile morale influențează comportamentele sociale ale adolescenților.

Pe parcursul cercetării au fost utilizate următoarele metode: - *metode teoretice:* documentarea științifică a literaturii de specialitate referitoare la abordările conceptelor valori morale și performanță socială; analiza și sinteza teoriilor sociale ce vizează formarea performanței sociale la adolescenți; *metode praxiologice și sociologice:* chestionarea adolescenților. A fost aplicat chestionarul *Rolul valorilor morale în formarea performanței sociale la adolescenți, - metode statistice:* analiza calitativă și cantitativă a datelor experimentale, prezentarea grafică a rezultatelor cercetării.

Rezultate și discuții

În consens cu reperele conceptuale descrise, în următoarea etapă a cercetării a fost investigat nivelul formării valorilor morale și impact în performanța relațiilor sociale la adolescenți, pe un eșantion în număr de 68 de elevi, din Liceul Teoretic *G. Călinescu* din municipiul Chișinău. În acest scop am aplicat chestionarul *Rolul valorilor morale în formarea performanței relațiilor sociale la adolescenți*. Chestionarul include 10 itemi, fiecare item are 3 variante de răspuns, iar adolescentul trebuie să încercuiască varianta pentru care optează. Răspunsurile au fost divizate pe trei nivele : nivelul scăzut, nivelul înalt și nivelul mediu. Scorul maxim este de 30 puncte. În determinarea nivelului de înțelegere a rolului valorilor morale în formarea performanței relațiilor sociale de către adolescenți, a fost stabilt: nivelul I scăzut (mai puțin de 17 puncte), nivelul II mediu (25- 17 puncte) și nivelul III înalt (30-26). Pentru o comparație mai vizibilă a rezultatelor obținute de elevi în urma aplicării chestionarului, se propune Figura 1.

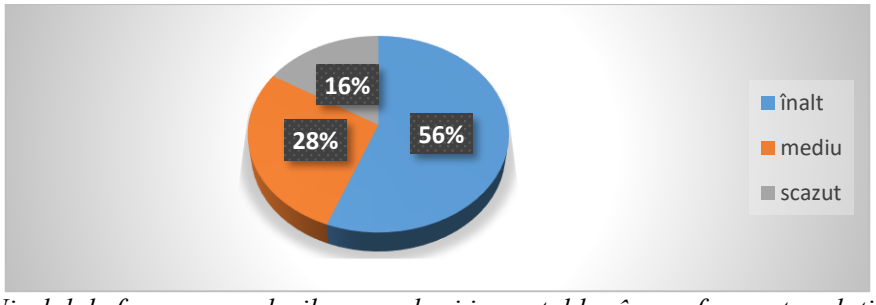


Figura 1. Nivelul de formare a valorilor morale și impactul lor în performanța relațiilor sociale

Din figura 1, se evidențiază că 56% dintre subiecți optează pentru nivelul înalt al rolului valorilor morale în formarea performanței relațiilor sociale, 28% pentru un nivel mediu și 16% elevi – nivel scăzut. Astfel, o parte din elevi nu conștientizează pe deplin că valorile morale au un rol fundamental în dezvoltarea performanței sociale, influențând modul în care aceștia se raportează la ceilalți, la felul cum rezolvă conflictele și cum colaborează în grupuri. Adolescenții care provin din familii sau medii sociale cu norme morale slabe sau contradictorii pot întâmpina dificultăți în practicarea valorilor morale. Pentru a preveni aceste probleme, pedagogii propun ”de a identifica factorii de risc, înainte ca aceştea să poată ajunge în faza critică” (Lungu, 2029, p.244). De aceea, este esențial ca educația morală să fie o prioritate atât în familie, cât și în școală, pentru a sprijini adolescenții să adopte valori morale care să contribuie la dezvoltarea unor abilități sociale constructive.

La întrebarea: *Respectarea valorilor morale aduce mai multe avantaje în relațiile sociale decât urmărirea propriilor interese ?* 52% elevi au răspuns ”da”, 44% elevi au răspuns ”uneori” și 4% elevi au răspuns ”nu”. Rezultatele au fost incluse în figura 2. Se constată că 44% elevi consideră că doar uneori valorile morale sunt mai importante decât interesele proprii iar această situație poate genera mai multe riscuri atât la nivel personal, cât și social. Astfel, adolescenții care pun propriile interese mai presus decât respectarea valorilor morale, pot dezvolta o atitudine egoistă, ei fiind mai puțin preocupați de consecințele acțiunilor lor asupra altora. Situația dată poate conduce la comportamente de tipul manipulării, minciunii sau exploatării altora pentru a obține beneficii personale. Acest fapt este contestat și de I. Gagim, care afirmă că în ziua de azi ”relațiile dintre oameni devin tot mai reci, observăm o descreștere îngrijorătoare a moralității, a sufletismului, a umanismului” (Gagim, 2016, p.16). Prin urmare, în lipsa unei înțelegeri profunde a valorilor morale, tinerii pot ajunge să fie mai puțin empatici față de ceilalți, formând relații sociale superficiale sau chiar abuzive.

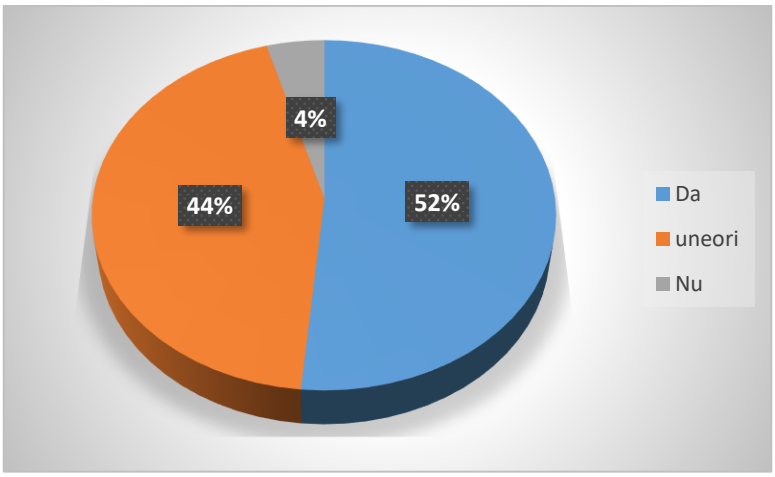


Figura 2. Importanța valorilor morale în raport cu propriile interese

La întrebarea *respecți valorile morale pentru binele societății?* 54% elevi au afirmat că ”da” respectă valorile morale, 31% elevi au răspuns ”uneori” și 15% elevi au răspuns ”nu” respectă valorile morale. Rezultatele au fost reprezentate în Figura3. Se constată că 31 % elevi uneori acționează conform valorilor morale iar 15% nu respectă valorile morale. Deși la nivel de cunoaștere mai mulți elevi înțeleg rolul valorilor morale, totuși, observăm că la nivel practic mai puțini elevi aleg să respecte valorile morale în relațiile sociale și această situație poate conduce la conflicte, discriminare, ceea ce dăunează unității și solidarității în comunitate. Atunci când adolescenții nu acționează conform valorilor morale pentru binele societății, pot apărea o serie de riscuri care afectează atât dezvoltarea lor personală, cât și socială, cum ar fi violența, furtul, consumul de substanțe interzise. În acest context susținem opinia că în școală ”educația ar trebui să fie axată nu doar pe valori sau aspecte cognitive, intelectuale ci să formeze și virtuți, empatie și afecțiune”(Espinoza & Gonzalez, 2022, p. 72).

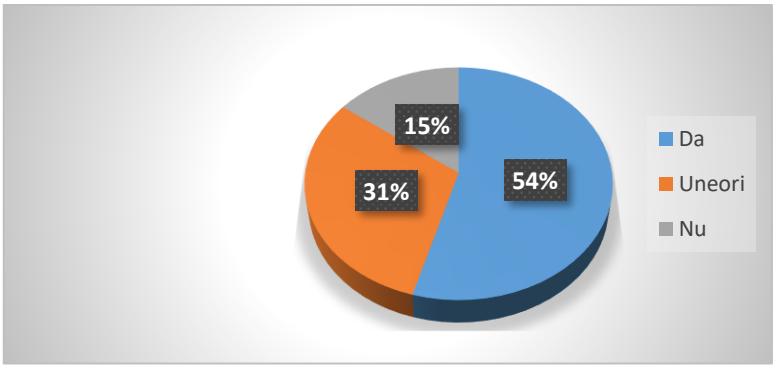


Figura 3. Nivelul de respectare a valorilor morale

Concluzii și recomandări

Prin studiul realizat s-a constatat: cu cât valorile morale sunt mai respectate de către adolescenți, cu atât crește performanța relațiilor sociale. Prin urmare, valorile morale sunt fundamentale pentru dezvoltarea și menținerea relațiilor sociale, oferind un cadru de încredere, respect și responsabilitate în interacțiunile dintre adolescenți. Valorile morale influențează comportamentele și deciziile, acestora, contribuind la reducerea conflictelor, promovarea solidarității și consolidarea coeziunii sociale. Astfel, performanța relațiilor sociale este un factor esențial în dezvoltarea adolescenților și influențează direct adaptarea acestora într-o societate complexă. Se propune să fie selectate conținuturile școlare astfel încât să promoveze valorile morale, axându-se pe rolul lor în formarea performanței sociale la adolescenți.

Bibliografie

1. Andrițchi, Viorica. *Valorile – sistem de referinţă al cadrelor didactice în activitatea şi dezvoltarea profesională*. In: Univers Pedagogic, 2018, nr. 2(58), pp. 3-11. ISSN 1811-5470.
2. Bontaș, I., *Pedagogie*, Editura ALL EDUCAȚIONAL, Timișoara 1998, - p. 384 ISBN: 973-9337-22-8
3. Bucun, N., Interpersonal relations as a psychological dimension of quality of life https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Relatiile%20interpersonale%20ca%20dimensiune%20psihologica.pdf
4. Burz, R., *Conceptul de performanță*, 2013, https://seaopenresearch.eu/Journals/articles/MI_28_3.pdf
5. Durkheim, Em., The Division of Labor in Society, New York, 1960 http://fs2.american.edu/dfagel/www/Class%20Readings/Durkheim/Division%20Of%20Labor%20Final%20Version.pdf
6. Homans, G., The Human Group, Routlege, London and New York , 2017 https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781351481366_A30941235/preview-9781351481366_A30941235.pdf
7. Engelhardt, H. *Tristram După Dumnezeu. Morala și bioetica într-o epocă secularizată*. Traducere de Dîrlău A.,Doxologia, Iași 2023,- p. 696, ISNB:978-630-301-106-6
8. Espinoza, V., F., Gonzales; J. L. Virtues and values education in schools: a study in an international sample Journal of Beliefs & Values, 45:1, 69-85, DOI: 10.1080/13617672.2022.2158018 https://www.tandfonline.com/doi/pdf)
9. Gagim, Ion. *Problemele fundamentale ale educației contemporane*. In: *Valorificarea strategiilor inovaţionale de dezvoltare a învăţământului artistic contemporan*, 2 mai 2016, Bălți. Bălți: Tipografia Indigou Color, 2016, pp. 11-19. ISBN 978-9975-3145-9-6.
10. Larouse, *Marele dictionar al psihologiei*. Editura Trei, Bucuresti 2006, - 1358, ISBN 978- 973-707-099-9
11. Lungu, V. Challenges of society in the 21st century. In: *Acta et commentationes (Ştiinţe ale Educaţiei)*, 2021, nr. 2(24), pp. 76-82. ISSN 1857-0623. DOI: https://doi.org/10.36120/2587-3636.v24i2.76-82
12. Lungu, V., Crețu, L., Sadovei, L. The place of social and moral values in the high school curriculum from the Republic of Moldova. In: *Jurnal Ilmiah Ilmu Terapan Universitas Jambi*, 2025, vol. 9, pp. 87-103. ISSN 2580-2240. DOI: https://doi.org/10.22437/jiituj.v9i1.38082
13. Lungu, V., Silistrariu, N. *Competenţa de anticipare a riscului în contextul schimbărilor sociale*. In: *Învăţământ superior: tradiţii, valori, perspective: Ştiinţe Exacte şi ale Naturii şi Didactica Ştiinţelor Exacte şi ale Naturii*, 29-30 septembrie 2020, Chişinău. Chişinău, Republica Moldova: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2021, Vol. 2, pp. 221-228. ISBN 978-9975-76-312-7.
14. Lungu, Viorelia. *Rolul valorilor morale în secolul XXI*. In: *Prerorgativele învăţământului preuniversitar şi universitar în contextul societăţii bazate pe cunoaştere*, 7-8 noiembrie 2014, Chişinău. Chişinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2014, Volumul I, pp. 120-126. ISBN 978-9975-76-133-8.
15. Ovcerenco, N., Gherman V., UNTU, V., *Pedagogie. Curs universitar*.Universitatea de Stat din Tiraspol, Chișinău 2007.- 280 p. ISBN 978-9975-900-41-1

16. Parson, T., *The Social Sistem,*
https://books.google.md/books?id=FEWj6qIiXcQC&pg=PA15&hl=ru&source=gbs_toc_r&cad=2#v=onepage&q&f=false
17. Ştahovschi, Ada, Mircea-Dafinescu, Vasiliana. *Performanţa socială – o nouă dimensiune a performanţei entităţii*. In: *Economica*, 2013, nr. 1(83), pp. 36-39. ISSN 1810-9136.
18. Weber, M., Economy and Society, Etided by Guenther Roth and Claus Wittich , Univercity of California Press, 1978
https://books.google.md/books?id=MILOksrhgrYC&pg=PR34&hl=ru&source=gbs_toc_r&cad=2#v=onepage&q&f=false
19. Керимов, Т. Социальная филоссофия. Учебник, Екатеринбург, 2018
20. What is "social performance"? https://www.povertyindex.org/what-%E2%80%9Csocial-performance%E2%80%9D

CĂILE TRĂDĂRII ÎN CUPLU

Gina DAFINOIU,
Psiholog Drd. Universitatea Pedagogică de Stat ,,Ion Creangă,, Chişinău
ORCID ID: 009000326487857

Rezumat

Sunt foarte multe căi prin care într-un cuplu se poate ajunge la trădare, la acte de infidelitate. Se întâmplă destul de des să auzim în jurul nostru sau să aflăm despre acte de infidelitate şi să ne punem întrebarea: cum de s-a ajuns la asta? Vedem deseori cupluri care par foarte bine împreună şi deodată aflăm că s-au despărţit din cauza infidelităţii. Infidelitatea nu începe aşa deodata, ea probabil a început mai demult din cauza anumitori factori, pe care ambii parteneri nu îi i-au în calcul în acele momente. Despre actele de infidelitate ale partenerilor mulţi află mai târziu, nu neapărat în momentul în care acest fapt a debutat. Un act de infidelitate aduce multă suferinţă, regrete, stimă de sine scăzută, frustrare şi chiar răzbunare. De-a lungul timpului, psihologii au încercat să aducă un răspuns la acest comportament, la actul de infidelitate, de ce se întâmplă asta? Ce anume îi determină pe doi parteneri de cuplu care pleacă la drum prin viaţă împreună să ajungă să înşele?
Cuvinte cheie: infidelitate, cuplu, trădare, încredere, relaţii
Abstract

There are many ways in which a couple can lead to betrayal, to acts of infidelity. It happens quite often that we hear around us or find out about acts of infidelity and ask ourselves: how did it come to this? We often see couples who seem very good together and suddenly find out that they have broken up because of infidelity. Infidelity doesn't start like that all at once, it probably started a long time ago because of certain factors, which both partners don't take into account at that time. Many find out about the acts of infidelity of the partners later, not necessarily at the time when this fact began. An act of infidelity brings a lot of suffering, regrets, low self-esteem, frustration and even revenge. Over time, psychologists have tried to bring an answer to this behavior, to the act of infidelity, why does this happen? What exactly determines two couple partners who go on a journey through life together to end up cheating?
Keywords: infidelity, couple, betrayal, trust, relations

Sunt mai multi factori care pot determina ca anumite persoane să ajungă la acest comportament, la actul de infidelitate. Când are loc un act de infidelitate, cel care devine suspicios pur şi simplu se transformă şi scoate la iveală poliţistul din el. Începe să investigheze orice comportament al partenerului în amănunt, să pună întrebări multe, să controleze reţelele de socializare, telefonul, adresele de mail şi chiar să întrebe apropiaţii de activităţile pe care cel bănuit de adulter le are în afara casei. Discuţiile sunt interminabile, acuzaţiile constante şi starea de tensiune pluteşte între cei doi parteneri, gelozia este în creştere. Cantitatea de stres este enormă, mintea este îngrijorată în mod constant. Toate acestea pot conduce chiar la dezbinarea cuplului, la separarea lui.

Este foarte greu să te refaci după o astfel de ruptură şi foarte greu este să repari o astfel de relaţie pentru că încrederea este pierdută. Persoana care trece print-un act de infidelitate poate să devină extrem de precaută în următoarele relaţii dezvoltând un fel de anxietate. Nu este deloc confortabil să ai un partener care a fost trădat într-o relaţie din trecut, acesta poate veni la pachet cu consecinţe de ordin pshihologice destul de serioase. Este foarte important ca cel care a fost trădat într-o relaţie să urmeze

un tratament terapeutic şă se poată reface pentru a putea avea apoi o relaţie sănătoasă. Atunci când intrăm într-o relaţie este bine să ştim şi să învăţăm cum funcţionează o relaţie pentru a nu ajunge să fim implicaţi în acte de infidelitate. Cu cât suntem mai bine informaţi cu atât putem evita factorii care pot conduce la adulter.

În cartea sa „ Infidelitatea - Cum să clădeşti încredeerea şi să eviţi trădarea„ Dr. John M. Gottman a descris câţiva factori prin care o persoană poate ajunge la acte de infidelitte. Autorul vorbeşte aici despre: condiţionarea devotamentului; aventurile non-sexuale; minciună; coaliţiile formate împotriva partenerului de cuplu; răceala sau absenteismul din realaţie; lipsa de respect; scăderea interesului pentru sex; nedreptate; egoism; încălcarea promisiunilor. Când unul sau mai mulţi din aceşti factori există într-o relaţie se poate ajunge la acte de infidelitate. Gottman spune că, conform studiilor lui, acestea sunt căile prin care trădarea se poate vedea în cuplu. Probabil mai sunt şi altele care nu sunt cuprinse în caretea autorului precum: agresivitatea, violenţa fizică etc.

Condiţionarea devotamentului - despre condiţionarea devotamentului, Gottman spune că atunci când un angajament este condiţionat relaţia din cuplu este una superficială. Tot el spune că partenerii de cuplu ar trebui să fie mai deschişi unul cu celălalt în legătură cu scopul pe care ei doi îl au împreună şi cu semnificaţia vieţii lor ca şi cuplu. Lucrurile importante se discută împreună, iar dacă acest lucru nu se întâmplă pot trăi aşa cum spune Gottman un angajament superficial.

Aventurile-non sexuale - despre aventurile non-sexuale, Gottman spune că ar trebui ca anumite interacţiuni cu alte persoane să fie analizate şi dacă ele nu ar fi potrivite sau neplăcute pentru partenerul de cuplu, acestea ar trebui evitate. Aceste mici interacţiuni pot aduce comportamente devastatoare pentru cuplu. Tot el recomandă să observăm dacă atunci căND nu ne este confortabil un comportament al partenerului nostru acesta este deschis să discute despre asta şi nu se fofilează sau dacă prin aceste comportamente încalcă nişte limite. Este bine să facem diferenţa într-o o prietenie şi a flirta cu cineva.

Minciuna - este extrem de nocivă pentru relaţie şi deseori asta se întâmplă la ambii parteneri. Minciuna este spusă în cuplu pentru a evita o ceartă, o dispută intre cei doi parteneri.

Coaliţiile formate împotriva partenerului de cuplu - de obicei acestea sunt coaliţiile care au loc între partener şi mama/tatăl lui sau între pareneră şi unul dintre parinţii ei. Aceste coaliţii crează distanţe între cei doi parteneri, ei nu se simt bine şi îşi pot găsi liniştea şi înţelegerea în braţele altcuiva. Răceala din relaţie poate pune capăt unei căsătorii. Gottman spune că o relaţie devotată înseamnă să fi acolo în mod constant pentru partenerul de cuplu. Într-o astfel de relaţie este importantă empatia, înţelegerea, ascultarea şi sprijunul partenerului de cuplu.

Lipsa de respect – eu consider că fără respect o relaţie nu poate funcţiona aşa cum trebuie. Respectul pentru celălalt este esenţial. Gottman spune că indiferent cum comuicăm în relaţie, celălalt trebuie să te respecte şi să nu te facă să te simţi inutil sau inferior. Scăderea interesului pentru sex – sexul este foarte important în relaţii. Ca un cuplu să nu ajungă la un astfel de moment este necesară o îngrijire permanentă şi chiar dacă îmbatrănirea aduce unele schimbări la nivel corporal actele de seducţie trebiue să nu fie diminuate.

Nedreptatea şi egoismul - deseori în cuplu întâlnim cazuri în care nu se ţine cont şi de dorinţa sau nevoile celuilalt. Aceste persoane se gândesc numai la ele şi la ceea ce este bine pentru ele. Comunicarea în cuplu este esenţială în aceste cazuri. Dacă la inceputul relaţiei aceste lucruri contau şi se ţineau cont de ele, atunci chiar dacă a trecut ceva timp aceste comportamente trebuie să ramână. Cu siguranţă că cel care se simte neîndreptăţit va căuta în afara relaţiei pe cineva care să îî implinească această nevoie. Încălcarea promisiunilor - este foarte periculoasă o încălcare a unei promisiuni mai ales dacă aceasta ţine de iubire. Aceste comportamente pot conduce la neîncredere şi suspiciune şi poate pune în pericol relaţia de cuplu.

Bibliografie

1. Buss, D.M. & Schmitt, D.P (1993).“Sexual Strategies Theory: An evolutionary perspective on human mating”. Psychological Review, 100, 2, pp. 204-232.
2. Gottman, J. S. & Gottman, J. M. (2017), Dieci Principi per una terapia di coppia efficace, Raffaello Cortina Editore.
3. Gottman, J. M & Nan Silver (2018), *Infidelitatea Cum să clădeşti încrederea şi să eviţi trădarea*, Editura Pagina de psihologie
4. Josephs, L. (2018). “The Dynamics of Infidelity. Applying Relationship Science to Pshychotherapy Practice”, American Pshychological Association.

5. Perel, E. (2018). *Regândirea infidelității. O analiză a relațiilor în cuplu*. Curtea Veche Publishing.
6. Pittman, F. (1989). Private Lies. Infidelity and the Betrayal of Intimacy. W.W. Norton & Company, Inc.

INOVAȚIA EDUCAȚIONALĂ ȘI REZULTATELE ELEVILOR: DE LA METODE TRADIȚIONALE LA EXCELENȚĂ

Rodica GHIMPU,
Student doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”,
Chișinău, Republica Moldova

Abstract

Inovația educațională reprezintă un factor esențial în îmbunătățirea performanței elevilor, oferind alternative eficiente la metodele tradiționale de predare. Aceasta include utilizarea tehnologiilor emergente, abordări pedagogice noi și strategii centrate pe elev, menite să stimuleze gândirea critică, creativitatea și autonomia în învățare (Fullan, 2013, p5-8). Metodele inovative de învățare, care includ utilizarea tehnologiilor educaționale, învățarea colaborativă și abordările personalizate, sunt din ce în ce mai implementate în școlile din întreaga lume. Aceste metode nu doar că contribuie la succesul academic, dar și la dezvoltarea abilităților cognitive, sociale și emoționale ale elevilor.

Cuvinte cheie: inovație , metode, învățare, educație.

Metodele tradiționale se bazează pe predarea frontală, memorizare și evaluare standardizată. Acestea au avantajul de a oferi un cadru structurat de învățare, dar pot limita creativitatea și implicarea activă a elevilor (Slavin, 2006). Principalele caracteristici includ: - predarea centrată pe profesor; - evaluare sumativă bazată pe teste standardizate; - învățare pasivă, cu accent pe reproducerea informației; - utilizarea redusă a tehnologiei în procesul didactic.

Metodele inovatoare pun accent pe învățarea activă, colaborativă și personalizată, fiind susținute de tehnologie și pedagogii moderne (Hattie, 2009). Printre acestea se numără: - Învățarea bazată pe proiecte (PBL) – elevii investighează probleme reale și dezvoltă soluții creative (Barron & Darling-Hammond, 2008); - Gamificarea – integrarea elementelor de joc pentru a stimula motivația și angajamentul (Deterding et al., 2011); - Învățarea colaborativă – lucrul în echipă pentru dezvoltarea competențelor sociale și cognitive (Johnson & Johnson, 1999); - Utilizarea realității virtuale și augmentate – crearea unor experiențe interactive de învățare (Billinghurst & Duenser, 2012); - Inteligența artificială în educație – personalizarea învățării și oferirea de feedback adaptativ (Luckin et al., 2016).

În contextul globalizării și al avansului tehnologic, inovația educațională devine un element central al dezvoltării sistemelor educaționale, cu un impact direct asupra rezultatelor academice ale elevilor. În această secțiune, voi analiza în continuare mai multe exemple de metode inovative și studii care au demonstrat efectele pozitive ale acestor abordări asupra elevilor.

Platformele educaționale și învățarea adaptivă

- Învață prin jocuri: Gamificarea educației

Un exemplu semnificativ de inovație educațională este gamificarea, care implică integrarea elementelor de joc în procesul educațional pentru a crește motivația elevilor și a stimula performanțele lor. Un studiu realizat de (Deterding et al. 2011, pp.9-15) a arătat că gamificarea poate îmbunătăți implicarea elevilor și poate transforma învățarea într-o activitate mai captivantă, ceea ce conduce la performanțe mai bune. Aplicații precum Kahoot! Quizizz sau Duolingo sunt exemple de platforme care folosesc jocuri pentru a ajuta elevii să învețe într-un mod mai interactiv și mai eficient. Într-un studiu de caz realizat în școlile din New York, elevii care au folosit aplicația Classcraft, care combină elemente de joc cu învățarea, au obținut rezultate mai bune la evaluările de matematică și științe, comparativ cu cei care au folosit metode tradiționale.

- Învățarea adaptivă prin tehnologie

Învățarea adaptivă este o altă metodă inovativă care personalizează procesul educațional în funcție de nevoile și ritmul fiecărui elev. Tehnologiile de învățare adaptivă, precum DreamBox și Smart Sparrow, analizează progresul elevilor și ajustează materialele de învățare pentru a răspunde nevoilor lor specifice.

Un studiu realizat de Pane et al. (2015) a arătat că elevii care au folosit platforme de învățare adaptivă pentru matematică au înregistrat o creștere semnificativă a performanțelor, în comparație cu grupul de control.

Încorporarea educației socio-emoționale în școli. Un alt exemplu de inovație în educație este integrarea educației socio-emoționale (SEL) în școli, care ajută elevii să-și dezvolte abilități de autocontrol, empatie și rezolvare a conflictelor.

- Programul CASEL: Abordarea educației socio-emoționale

CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) este o organizație globală care promovează implementarea educației socio-emoționale în școli. Un studiu realizat de CASEL a arătat că elevii care au participat la programele de învățare socio-emoțională au înregistrat îmbunătățiri semnificative atât în performanțele academice, cât și în comportamentul lor școlar. În special, aceștia au demonstrat scăderi semnificative ale agresivității și îmbunătățiri ale abilităților de cooperare și gestionare a emoțiilor. (Durlak,2011, pp.405-432). În școlile din Chicago, elevii care au urmat un program SEL structurat au arătat o îmbunătățire a performanțelor la testele standardizate, comparativ cu colegii lor care nu au participat la program.

Învață prin colaborare: Învățarea bazată pe echipe

- Învățarea bazată pe echipe și performanța academică

Un alt exemplu de inovație în educație este învățarea bazată pe echipe (TBL), care pune elevii să colaboreze în grupuri pentru a rezolva probleme complexe și a atinge obiective comune. Această metodă dezvoltă abilități esențiale, cum ar fi gândirea critică, comunicarea și cooperarea. Un studiu realizat de Haidet et al. (2004, pp. 313-317) a arătat că elevii care au învățat prin metode bazate pe echipe au avut o performanță mai bună în testele academice și o înțelegere mai profundă a materialului, comparativ cu cei care au învățat individual. Într-o școală din Australia, implementarea învățării bazate pe echipe în școlile primare a condus la o creștere semnificativă a performanței elevilor la testele de știință, iar elevii au demonstrat o atitudine mai pozitivă față de învățare.

Programul de educație digitală din Estonania

Estonia este recunoscută pentru implementarea unui sistem educațional digitalizat la scară largă. În cadrul acestui program, toate școlile din Estonia au acces la tehnologie de ultimă oră, iar elevii sunt instruiți să utilizeze instrumente digitale pentru a învăța și pentru a crea. Conform unui studiu realizat de OECD (2018), acest program a dus la o creștere semnificativă a performanței academice în rândul elevilor din Estonia, cu rezultate foarte bune la testele internaționale PISA, în special la matematică și științe. Elevii din Estonia care au avut acces la resurse educaționale digitale au obținut scoruri mai mari decât media internațională la testele de matematică și științe.

Învățarea Personalizată prin Tehnologii Digitale

- Platformele Adaptive de Învățare

În ultima perioadă, platformele de învățare adaptive au câștigat teren datorită capacității lor de a personaliza procesul educațional în funcție de nevoile individuale ale fiecărui elev. Tehnologiile educaționale pot urmări progresul elevilor în timp real și pot ajusta materialele de învățare pentru a le oferi fiecăruia o experiență optimizată. Platforma DreamBox Learning, care utilizează algoritmi de învățare adaptivă, a fost implementată în școlile din Statele Unite și a demonstrat o creștere semnificativă a performanței elevilor în domeniul matematicii. Un studiu realizat de Pane et al. (2015) a arătat că elevii care au folosit DreamBox au obținut scoruri mai mari la testele standardizate decât colegii lor care nu au folosit platforma.

- Integrarea platformelor educaționale interactive

Platformele educaționale interactive precum Khan Academy, Edmodo și Google Classroom sunt folosite pe scară largă în școli pentru a facilita învățarea independentă și colaborativă. Aceste platforme permit profesorilor să personalizeze lecțiile, să monitorizeze progresul elevilor și să ofere feedback instantaneu. (Finkelstein, J.& Martin,G.2013,pp.255-264).Într-un studiu realizat în Regatul Unit, elevii care au utilizat Khan Academy pentru a studia matematica au arătat o creștere de 20% în performanțele

lor pe parcursul unui an școlar, comparativ cu grupul de control care a învățat prin metode tradiționale. Aceasta a fost susținută și de feedback-ul pozitiv din partea elevilor, care au apreciat flexibilitatea și accesibilitatea platformei.

Învață prin Colaborare: Învățarea Bazată pe Proiecte și Echipe

- Învățarea Bazată pe Proiecte (PBL)

Învățarea bazată pe proiecte este o metodă inovativă care permite elevilor să învețe prin rezolvarea unor probleme reale și prin aplicarea cunoștințelor într-un context practic. PBL încurajează colaborarea, dezvoltarea abilităților de gândire critică și autonomie în învățare. (Thomas, 2000). Într-un proiect desfășurat în școlile din California, elevii de liceu au lucrat în echipe pentru a crea soluții la problemele de mediu ale comunității lor. La sfârșitul proiectului, elevii nu doar că au demonstrat o înțelegere profundă a subiectului, dar au avut și o performanță academică îmbunătățită în domeniul științei și al tehnologiei, comparativ cu colegii care nu au participat la proiect.

- Învățarea prin Colaborare în Grupuri (Cooperative Learning)

Învățarea colaborativă este o altă metodă inovativă care a demonstrat un impact semnificativ asupra performanței elevilor. Elevii care lucrează în grupuri pentru a atinge un scop comun își dezvoltă abilități de cooperare și rezolvare a problemelor. (Johnson,1989, pp.31-36).Într-un studiu realizat în școlile din Singapore, elevii care au participat la sesiuni de învățare bazată pe echipe pentru studierea matematicii au înregistrat o performanță superioară față de ceilalți elevi care au studiat individual. Această metodă a favorizat nu doar dezvoltarea abilităților academice, dar și îmbunătățirea comunicării și reducerea anxietății legate de examene.

Realitatea Virtuală și Augmentată în Educație

- Realitatea Augmentată (AR) pentru învățarea științelor

Realitatea augmentată (AR) permite elevilor să interacționeze cu elemente digitale suprapuse asupra lumii reale, oferindu-le o experiență de învățare extrem de interactivă și captivantă. Aceasta este o metodă inovativă care ajută la înțelegerea unor concepte abstracte prin vizualizări tridimensionale. (Bacca, 2014, pp.133-148). Într-un proiect din școlile din Australia, elevii de gimnaziu au folosit aplicația AR pentru a învăța despre sistemul solar și pentru a explora modelele 3D ale planetelor. Rezultatele au arătat că elevii care au utilizat AR au obținut scoruri mult mai mari în teste și au demonstrat o înțelegere mai profundă a conceptelor științifice, comparativ cu cei care au învățat prin metode tradiționale.

- Realitatea Virtuală (VR) pentru învățarea istoriei și geografie

(VR) permite elevilor să călătorească în timp și spațiu, explorând istorii și locații geografice în moduri interactive și imersive. (Freeman, 2016 pp.55-67) .Într-un studiu realizat în Regatul Unit, elevii care au utilizat tehnologia VR pentru a explora evenimente istorice, cum ar fi Bătălia de la Hastings, au avut o performanță mai bună la teste și o înțelegere mai profundă a contextului istoric, comparativ cu cei care au studiat aceleași teme din manuale.

Învățarea Socio-Emoțională și Performanța Academica

- Programul SEL și impactul asupra performanței

Educația socio-emoțională (SEL) ajută elevii să învețe să gestioneze emoțiile, să ia decizii responsabile și să construiască relații pozitive. Aceste abilități sunt esențiale nu doar pentru succesul personal, dar și pentru performanța academică. (Durlak, 2011, pp.405-432). În școlile din Chicago, implementarea unui program de educație socio-emoțională (SEL) a dus la o îmbunătățire a performanței academice și o scădere semnificativă a comportamentului problematic al elevilor. Elevii au demonstrat o îmbunătățire a abilităților de auto-reglare și o creștere a stimei de sine, ceea ce a contribuit la succesul lor academic.

Impactul inovației asupra performanței elevilor

Un exemplu relevant este proiectul „Școala Viitorului”, implementat în mai multe școli europene, care a introdus metode inovatoare, precum învățarea bazată pe proiecte și utilizarea tehnologiei digitale. Rezultatele acestui proiect au arătat că: - performanța elevilor la testele

standardizate a crescut cu 20%; - interesul pentru învățare a crescut cu 35%; - elevii au dezvoltat competențe de colaborare și gândire critică superioare (Kearney & Gras-Velazquez, 2015).

Finlanda: Un model de success .Sistemul educațional finlandez este recunoscut pentru adoptarea metodelor inovatoare, cum ar fi predarea interdisciplinară și utilizarea tehnologiei în clasă. Studiile arată că elevii finlandezi obțin rezultate excelente la testele internaționale PISA datorită unui sistem educațional flexibil și centrat pe elev (Sahlberg, 2011).

Înlocuirea Metodelor Tradiționale cu Abordări Interactive

Un exemplu de inovare educațională este utilizarea înregistrărilor video, a forumurilor online și a platformelor de învățare interactive (precum Google Classroom și Kahoot) pentru a crea un mediu de învățare dinamic și participativ. Într-un studiu realizat de Universitatea Stanford, elevii care au învățat prin aceste platforme inovative au avut o performanță cu 20% mai mare la testele de final de semestru, comparativ cu cei care au urmat metode tradiționale, pasive.

- Aplicațiile Educaționale pentru Îmbunătățirea Abilităților de Rezolvare a Problemelor

Un exemplu de succes este utilizarea aplicațiilor educaționale, precum Scratch și Tynker, pentru a dezvolta gândirea computațională și abilitățile de rezolvare a problemelor în rândul elevilor din școlile primare. Aceste aplicații permit elevilor să învețe programare prin jocuri și activități interactive. Rezultatele sunt vizibile în performanța elevilor la teste de logică și matematică, aceștia având un grad mai mare de succes în rezolvarea problemelor complexe.

- Încorporarea Realității Augmentate (AR) în Învățământ

Un exemplu recent de inovare în educație este integrarea realității augmentate (AR) în sălile de clasă pentru a oferi elevilor o experiență de învățare imersivă. Într-o școală din SUA, elevii au utilizat o aplicație AR pentru a explora organele umane în detaliu, îmbunătățind performanțele la biologie. Rezultatul a fost o înțelegere mai profundă a materialului și un interes sporit pentru știință, cu un impact direct asupra notelor lor.

Inovația Pedagogică în Școlile Din Singapore

Singapore este un alt exemplu de succes în adoptarea inovației educaționale. În școlile din Singapore, învățarea activă, metodele bazate pe probleme, și evaluarea continuă sunt implementate cu succes. Studiile arată că aceste metode au dus la îmbunătățirea performanței elevilor nu doar în materii academice, dar și în dezvoltarea abilităților de gândire critică și colaborare. Evaluările internaționale arată că elevii din Singapore sunt constant printre cei mai performanți la testele de matematică și științe.

Impactul inovației educaționale în diverse țări

- Modelul educațional din Finlanda

Finlanda este adesea considerată un model de excelență în educație datorită metodelor inovative implementate. Unul dintre principiile de bază ale sistemului educațional finlandez este învățarea personalizată, care permite elevilor să învețe în ritmul lor și să colaboreze între ei. Studiile efectuate de Sahlberg (2011) au arătat că elevii din Finlanda, care beneficiază de o educație bazată pe inovație și învățare activă, au performanțe excelente la evaluările internaționale. De asemenea, abordările flexibile în predare contribuie la reducerea stresului și creșterea satisfacției școlare.

- Modelul educațional din Singapore

Singapore a implementat inovații educaționale care includ evaluarea continuă și predarea bazată pe probleme. Studiile arată că acest sistem contribuie la îmbunătățirea performanței elevilor în matematică și științe. Într-un studiu realizat de (Tay, 2017, pp.297-311), s-a demonstrat că elevii din Singapore au obținut rezultate excelente la testele PISA datorită integrării tehnologiilor și a metodelor inovatoare de predare.

Provocări și perspective pentru integrarea inovației în educație

Deși inovațiile educaționale au demonstrat rezultate pozitive, integrarea acestora în sistemele educaționale tradiționale poate întâmpina diverse provocări. Printre acestea se numără rezistența profesorilor la schimbare, lipsa resurselor financiare și tehnologice și inegalitățile de acces în regiunile

mai puțin dezvoltate. Este esențial ca guvernele și autoritățile educaționale să investească în formarea continuă a cadrelor didactice și în crearea unui mediu educațional favorabil inovației.

Concluzionând, integrarea creativității și inovației în educație este esențială pentru dezvoltarea unei educații de excelență. Prin adoptarea unor strategii didactice inovatoare și prin crearea unui mediu propice exprimării creative, profesorii pot contribui semnificativ la formarea unor elevi pregătiți să facă față provocărilor viitorului. Inovația educațională are un impact semnificativ asupra performanței elevilor, iar utilizarea metodelor inovative contribuie nu doar la îmbunătățirea rezultatelor academice, dar și la dezvoltarea unor abilități esențiale pentru viitor. Comparativ cu metodele tradiționale, abordările inovatoare oferă un mediu de învățare mai atractiv, adaptabil și eficient. Pentru a asigura excelența în educație, este esențial ca școlile să adopte și să integreze practici inovatoare în procesul didactic. Prin exemplele de mai sus, putem observa că atât tehnologia, cât și abordările didactice inovative au un rol central în transformarea educației tradiționale, conducând spre excelență în învățământ. Prin adoptarea unor metode inovatoare, cum ar fi utilizarea platformelor educaționale digitale, învățarea bazată pe proiecte, realitatea augmentată și colaborarea internațională, educația poate ajunge la noi nivele de excelență. Studiile de caz din Finlanda și Singapore, alături de cercetările academice, confirmă impactul pozitiv al inovației asupra rezultatelor academice ale elevilor. Aceste metode contribuie nu doar la dezvoltarea abilităților cognitive, dar și la crearea unui mediu educațional în care elevii se simt implicați și motivați să învețe.

Bibliografie

1. Bacca, J., Baldiris, S., Graf, S., et al. (2014). Augmented reality trends in education: A systematic review of research and applications. Educational Technology & Society, 17(4), 133-148.
2. Barron, B., & Darling-Hammond, L. (2008). Teaching for meaningful learning: A review of research on inquiry-based and cooperative learning. George Lucas Educational Foundation.
3. Billinghurst, M., & Duenser, A. (2012). Augmented reality in the classroom. Computer, 45(7), 56-63.
4. Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). Gamification: Using game-design elements in non-gaming contexts. CHI.
5. Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L.(2011). From game design elements to gamefulness: defining" gamification".Proceedings of the 2011 annual conference on Human Factors in Computing Systems, 9-15
6. Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Taylor, R. D., & Weissberg, R. P. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. Child Development, 82(1), 405-432.
7. Finkelstein, J., & Martin, G. (2013). The impact of personalized learning platforms on students' performance. British Journal of Educational Technology, 44(2), 255-264.
8. Freeman, A. L., & Johnson, E. (2016). Virtual reality in education: A tool for learning in the digital age. Educational Technology & Society, 19(1), 55-67.
9. Fullan, M. (2013).The new pedagogy: Students and teachers as learning partners.Education Canada,54(3),5-8.
10. Haidet, P., Kuban, C., & Levine, R. E. (2004). The value of team-based learning in health professions education: A systematic review. Journal of the American College of Surgeons, 199(3), 313-317.
11. Hattie, J. (2009). Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge.
12. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning. Allyn & Bacon.
13. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). Cooperative learning: The foundation for active learning. Cooperative Learning, 16(2), 31-36.
14. Kearney, C., & Gras-Velazquez, A. (2015). eTwinning: Ten years of educational innovation and networking. European Schoolnet.
15. Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). Intelligence Unleashed: An argument for AI in education. Pearson.
16. OECD (2018). The future of education and skills: Education 2030. OECD Publishing.
17. Pane, J. F., Steiner, E. D., Baird, M. D., & Hamilton, L. S. (2015). Informing progress: Insights on personalized learning implementation and effects. RAND Corporation.
18. Sahlberg, P. (2011). Finnish Lessons: What can the world learn from educational change in Finland? Teachers College Press.
19. Slavin, R. E. (2006). Educational psychology: Theory and practice. Pearson.
20. Tay, L. T. (2017). Innovations in education: Lessons from Singapore's educational system. Educational Review, 69(3), 297-311.
21. Thomas, J. W. (2000). A review of research on project-based learning. Retrieved from https://www.autodesk.com

ROLUL REZILIENȚEI ÎN DEZVOLTAREA ADOLESCENȚILOR: O ANALIZĂ A FACTORILOR DE RISC ȘI DE PROTECȚIE

Roxana POPA,
Asistent Doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău, Republica Moldova și Universitatea Transilvania Brașov, Facultatea de Psihologie și Științele Educației

Rezumat

Schimbarea paradigmei de la identificarea factorilor de risc al unui individ la identificarea punctelor forte ale acestuia construiesc termenul de reziliență. Mediul școlar devine mediul oportun în vederea exercitării abilității de a fi rezilient, în calitate de actor activ implicat în succesul educațional. Literatura de specialitate a subliniat principala diferență dintre persoanele care se adaptează foarte bine în ciuda riscurilor la care sunt supuse și persoanele care ajung la inadaptare determinând existența factorilor de protecție. A te simți securizat din punct de vedere psihologic, presupune abilitatea adolescentului de a fi rezilient și a putea apela la cei patru factori de protecție: legătura, competența, optimismul și mediul înconjurător.

Cuvinte cheie: reziliență, adolescenți, securitate psihologică, mediul școlar

Termenul „reziliență" indică o schimbare de paradigmă de la identificarea factorilor de risc ai unui individ la identificarea punctelor forte ale acestuia (Lee et al., 2012, p.2). Reziliența caracterizează o persoană ce prezintă „adaptabilitate crescută atunci când se confruntă cu evenimente traumatice sau adversități cronice, fiind produsul interacțiunii dintre persoana în cauză, familia acesteia și mediul înconjurător" (Puia et al., 2025, p.3). Persoanele reziliente experimentează adesea emoții pozitive, relații pozitive cu lumea, stimă de sine crescută și pot gestiona mai bine circumstanțele nefavorabile, menținând o perspectivă pozitivă asupra lumii și îmbunătățindu-și nivelul stării de bine (Sayed, 2024).

Conform lui Puia și a colaboratorilor săi (2025), reziliența a prezis în mod semnificativ viziunea asupra imaginii de sine, indicând faptul că persoanele cu niveluri mai ridicate de reziliență tind să aibă o imagine pozitivă despre ei înșiși și sunt mai buni la menținerea acesteia în ciuda adversităților. Experiențele adverse din copilărie sunt omniprezente și exercită efecte negative durabile asupra sănătății psihice pe tot parcursul vieții adulte (Yuan, și alții, 2024). Această perioadă critică, caracterizată de transformări biologice, cognitive, sociale și emoționale rapide, se dovedește a fi o etapă de vulnerabilitate accentuată în fața adversităților. Adolescenții expuși la traume pot prezenta o reactivitate emoțională crescută, dificultăți în identificarea și modularea emoțiilor, tendințe spre internalizare sau externalizare a problemelor emoționale (Rogosch et al., 2010).

Capacitățile psihosociale ale adolescenților prezintă un impact considerabil asupra realizărilor și rezultatelor premergătoare din viață, evidențiind problemele de internalizare și de externalizare. În mod încurajator, reziliența pare să joace un rol de atenuare între experiențele adverse din copilărie, problemele de internalizare și externalizare și rezultatele negative la vârsta adultă (Huang et al., 2019). Studiile au arătat faptul că principala diferență dintre persoanele care se adaptează foarte bine în ciuda riscurilor la care se confruntă și persoanele care ajung la inadaptare derivă din existența factorilor de protecție (Lee et al., 2012). Astfel, îmbunătățirea acestor factori de protecție interni și externi ai adolescenților îi pot ajuta să se adapteze la situații de viață stresante și riscante.

În literatura de specialitate, cele trei tipuri/modele principale ale rezilienței sunt (Fergus & Zimmerman, 2005): compensare; provocare; protecție. Modelul compensator, protector și de provocare oferă perspective asupra modului în care factorii de protecție pot contracara efectele factorilor de risc.

Factorii de risc exercită o presiune descendentă asupra stării de bine a individului. În acest context modelul compensator, funcționează ca o forță contrară, neutralizând sau diminuând intensitatea unei presiuni pe care adolescentul o simte într-un anumite context. Spre exemplu, un adolescent care se confruntă cu un mediu familial ostil și marcat de conflicte, poate să beneficieze sau să formeze o relație strânsă și suportivă cu bunicii sau persoanele din grupul său social restrâns, care oferă stabilitate emoțională și un model de interacțiune sănătos. Acest model al factorilor compensatori evidențiază o reducere a expunerii la situațiile stresante, o capacitate decizională prin alegerea unei resurse alternative emoționale sigure și crearea sentimentului de apartenență și siguranță psihologică.

Conform modelului de protecție, resursele atenuează efectul negativ al unui factor de stres asupra unui rezultat (Fergus & Zimmerman, 2005). Factorii de protecție pot slăbi efectul negativ al factorului de stres (modelul de stabilizare a protecției), îl pot neutraliza complet (modelul de protecție

reactivă) sau spori efectul pozitiv al unui alt factor de promovare asupra rezultatului (Luthar et al., 2000). Un adolescent cu un temperament stabil emoțional (flegmativ și sangvinic) poate fi mai puțin vulnerabil la efectele negative ale inconsecvenței parentale comparativ cu un adolescent ce prezintă un temperament instabil emoțional. Astfel, acest model sugerează o modificare a proceselor cognitive, emoționale sau comportamentale declanșate de factorul de risc, datorită influenței factorului protector.

Modelul provocării funcționează ca o inoculare prin expunerea la niveluri medii de risc ajutându-i de fapt pe tineri să depășească expunerea ulterioară (Zimmerman et al., 2013). Astfel încât, expunerea inițială la risc este necesar să fie suficient de provocatoare pentru a-i ajuta pe tineri să dezvolte mecanismele de adaptare, în vederea depășirii efectelor acestora, cu amendamentul de a nu se simți copleșiți în efortul adaptativ. Spre exemplu, conflictele frecvente la care se poate supune un adolescent sunt numeroase datorită viziunilor și valorilor diferite pe care aceștia le au, dar și a comportamentelor adversive manifestate față de ceilalți, astfel încât conflictele interpesonale pot fi rezolvate amiabil, valorificând acordul social în care este implicat.

În vederea manifestării și formării factorilor de protecție interni, Smith (2002) a evidențiat faptul că în rezultatele cercetărilor sale optimismul, percepțiile de control, autoeficacitatea și adaptarea activă sunt asociate cu un nivel crescut de reziliență în rândul tinerilor.

În vederea construirii unei bune adaptări în orice context, adolescenții apelează la următorii factori, în vederea creșterii nivelului de reziliență (Lee et al., 2012): - Legătura - atașamentul și angajamentul emoțional față de părinți sau a rețelei de prieteni activi ce favorizează un climat emoționat pozitiv și securizat; - Competențele - cognitivă, emoțională (reglarea emoțională), morală, comportamentală (produse ale unor activități apreciate și recunoscute de către propria persoană și societate) și socială (atractivitatea față de ceilalți); - Optimismul – evidențiat prin autoeficacitate și formarea unei identități clare asupra propriei persoane în termeni pozitivi; - Mediul extern – nivel crescut de siguranță publică precum serviciile sociale de urgență, psihologi, profesori

În ceea ce privește mediul extern, literatura de specialitate a explorat interconexiunile dintre reziliență și mentalitate, studiul lui Pawlina și Stanford (2011) evidențiind potențialul transformator al modificării mentalității în amplificarea rezilienței și optimizarea capacităților de rezolvare a problemelor. Aceste aspecte fiind evidențiate de rolul cadrelor didactice și a specialiștilor din domeniul educațional ce favorizează îmbunătățirea aspectelor ce țin de imaginea de sine și propriu potențial al viitorilor adolescenți privind comportamentele și activitățile întreprinse. „Copiii pot învăța reziliența prin intermediul relațiilor sociale directe pe care le au cu părinții și profesorii în cadrul microsistemului, conform modelului ecologic, iar această reziliență poate fi consolidată prin intervenții specifice și sprijin din partea consilierilor școlari" (Antony, 2022, p. 253).

Un al model teoretic relevant și important în identificarea, gestionarea și evidențierea trăirilor afective prin care trec adolescenții privind adversitățile este evidențiat de ***modelul diateză-stres***. Acesta evidențiază vulnerabilitățile psihologice și anume diatezele, care în combinație cu stresul pot conduce la anumite tulburări sau stări depresive. Totuși, factorii de protecție sunt cei mai relevanți în această situație, precum sprijinul social sau mecanismele sănătoase de coping, ce pot preveni efectele negative ale adversităților, crescând nivelul de reziliență al persoanelor. Mai mult decât atât, modelul „explică depresia și melancolia prin existența unei vulnerabilități de natură biologică ce favorizează reacția depresivă la evenimente stresante" (Luca, 2013, p. 154).

De asemenea, impactul la nivelul personalității umane determină o înțelegere aprofundată a acestui model, deoarece trăsăturile de personalitate, pot acționa ca factori de vulnerabilitate sau protecție în fața evenimentelor stresante, prin interacțiunea constantă pe care adolescentul o are cu propria identitate și rolurile sociale avute în timpul interacțiunilor. Conform Nieto și colaboratorilor săi (2023), aceștia au identificat în studiul privind trăsăturile de personalitate și reziliența, asocieri pozitive între extraversie, agreabilitate, deschidere către experiență și conștiinciozitate cu reziliența. Fapt ce susține modelul diateză-stres, prin alăturarea caracteristicilor stabile de personalitate ce devin factori decisivi în vulnerabilizarea sau protejarea adolescentului asupra evenimentelor stresante și îmbunătățirea nivelului de reziliență. Burtaverde și colaboratorii săi (2021) menționează corelații pozitive semnificative statistic între toții factorii Big Five și reziliență.

În ceea ce privește modul în care oamenii interpretează stimulii externi sau interni în timpul interacțiunilor privind desfășurarea unor activități cotidiene și nu numai, teoria autodeterminării aduce

un plus de valoare prin evidențierea relației directe/indirecte a nevoilor de bază, în vederea formării unui echilibru și a securității psihologice.

Teoria autodeterminării se centrează pe faptul că „autonomia nu reprezintă doar o nevoie psihologică care poate fi satisfăcută mai mult sau mai puțin de o situație, ci și o caracteristică a personalității oamenilor" (Burtaverde, 2021, p.197). De asemenea, aceasta subliniază importanța tendințelor înnăscute ale oamenilor spre creștere, integrare și bunăstare psihologică. Astfel încât, confruntarea cu o situație adversivă va conduce individul spre succes și securitate psihologică, doar atunci când acesta posedă abilități sociale și suficiente competențe de reglare emoțională și flexibilitate cognitivă, utile în revizuirea agenților stresori/adversivi (Brandtstädter, 2006). Mai mult decât atât, teoria autodeterminării postulează faptul că nevoile psihologice, precum autonomia, competența și relaționarea sunt esențiale în dezvoltarea rezilienței. Motivația joacă un rol crucial în dezvoltarea rezilienței, în perioada adolescenței. Rolul profesorului nu este de a crea sau "produce" motivație, ci mai degrabă de a crea condiții favorabile elevilor, în vederea angajării acestora în relații sănătoase și de a-și forma mecanisme de coping în fața adversităților (Reeve, 2012).

În ceea ce privește autonomia adolescenților, aceștia prezintă și percep un control crescut al capacități de luare a deciziilor și de manageriere eficientă a unei situații problematice, precum și capacitatea de reglare emoțională, în urma evenimentelor stresante produse. Competența reprezintă bagajul de experiențe și cunoștințe pe care adolescentul îl poate exercita în situații stresante și nu numai, în vederea creșterii nivelului de reziliență și a imaginii de sine. Mai mult decât atât, relaționarea prin crearea de legături sociale pozitive, determină și favorizează satisfacerea nevoii de apartenență la grup. Adolescenții conectați si apropiați din punct de vedere afectiv cu propria familie, grupul social și alte persoane semnificative, precum profesorii, consilierii psihologici, prezintă un sistem de suport social proactiv, care le oferă resurse emoționale necesare în fața adversităților. Astfel încât, relațiile de calitate pot atenua impactul negativ al stresului și pot facilita procesul de recuperare.

Modelul celor 5 C-uri ai dezvoltării pozitive a tinerilor evidențiază modalitatea prin care adolescenții se pot dezvolta din punct de vedere comportamental, decizional și social cu ajutorul interconectării factorilor de personalitate, a legăturilor emoționale formate cu propria familie sau persoanele ce îi impactează în perioada de tranziție și a mediului în care acesta activează. Fiecare *"C"* din modelul menționat anterior, reprezintă o dimensiune fundamentală, contribuind cumulativ la o stare psihologică de echilibru, o creștere semnificativă a rezilienței și crearea securității psihologice.

Conform Bowers și colaboratorilor săi (2010) importanța și semnificația celor 5 *C-uri*: Competența pozitivă- asupra propriilor acțiuni în domenii specifice, inclusiv social, academic, cognitiv și profesional; dar și cognitivă privind luarea deciziilor favorabile; Încredere- sentimentul intern de autoeficacitate; Conexiune- legături pozitive cu oameni și instituții care se reflectă în schimburile bidirecționale dintre individ și colegi, familie, școală și comunitate, în care ambele părți contribuie la relație; Caracter- respectul pentru regulile sociale și culturale, deținerea de standarde pentru comportamente corecte, un simț al binelui, răului și integritate, cu empatie pentru ceilalți

În ceea ce privește modelul menționat anterior, dezvoltarea fiecărui *C*, pregătește adolescenții privind trecerea în etapa adultă, favorizându-le responsabilitatea, capacitatea decizională, empatia, sentimentul de eficacitate și reziliența crescută. Acest model este susținut și de către Lee și colaboratorii săi (2012), privind contribuția celor 5 *C* asupra dezvoltării rezilienței de către adolescenți și a factorilor externi implicați. Familia, școala, grupul de suport din care adolescentul face parte, au rolul și obligativitatea de a forma medii suportive, ce stimulează dezvoltarea echilibrată din punct de vedere psihic și social. Reziliența încearcă să restabilească securitatea psihologică, în toate momentele de apariție a agenților stresori, fiind văzută ca răspuns la incertitudine și aleatoriu, ca excludere a experienței violenței sau ca rezistență la supraveghere (Cavelty et al., 2015).

Modele teoretice menționate anterior oferă și susțin punctele de plecare către analizarea factorilor de risc și de protecție privind dezvoltarea rezilienței și a securității psihologice a adolescenților, fiind potențate de factorii de personalitate ai acestora. Integrarea acestor modele teoretice de către personalul specializat din școli și înțelegerea importanței factorilor de personalitate, de protecție și de risc a adolescenților, pot contribui substanțial asupra modului de realizare a unor strategii de prevenție și intervenție personalizate, favorabile consolidării rezilienței și securității psihologice.

Bibliografie

1. Antony, E. M.-A. (2022). Framing Childhood Resilience Through Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory: A Discussion Paper. *Cambridge Educational Research e-Journal, 9*, 244-257.
2. Bowers, E. P., Li, Y., Kiely, M. K., Brittian, A., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2010). The Five Cs Model of Positive Youth Development: A Longitudinal Analysis of Confirmatory Factor Structure and Measurement Invariance. *J Youth Adolescence, 39*, 20–735.
3. Brandtstädter, J. (2006). Adaptive resources in later life: Tenacious goal pursuit and flexible goal adjustment. În M. Csikszentmihalyi, & I. S. Csikszentmihalyi, *A life worth living: Contributions to positive psychology* (pg. 143–164). Oxford University Press.
4. Burtaverde, V., Ene, C., Chiriac, E., & Avram, E. (2021). Decoding the link between personality traits and resilience. Self-determination is the key. *Current issues in personality psychology, 9(3)*, 195-204.
5. Cavelty, M. D., Kaufmann, M., & Kristensen, K. S. (2015). Resilience and (in)security: Practices, subjects, temporalities . *Security Dialogue, 46(1)*, 3-14.
6. Fergus, S., & Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review of Public Health, 26*, 399–419.
7. Huang, C.-C., Y. C., Greene, L., Cheung, S., & Wei, Y. (2019). Resilience and emotional and behavioral problems of adolescents in China: Effects of a short-term and intensive mindfulness and life skills training. *Children and Youth Services Review, 100*, 291-297.
8. Lee, T. Y., Cheung, C. K., & Kwong, W. M. (2012). Resilience as a Positive Youth Development Construct: A Conceptual Review. *The Scientific World Journal,* , 1-9.
9. Luca, M. R. (2013). *Introducere în psihologia personalității.* Brașov: Universitatea Transilvania.
10. Nieto, M., Visier, M. E., Silvestre, I. N., Navarro, B., Serrano, J. P., & Martínez-Vizcaíno, V. (2023). Relation between resilience and personality traits: The role of hopelessness and age. *Scand J Psychol, 64(1)*, 53-59.
11. Pawlina, S., & Stanford, C. (2011). Preschoolers grow their brains: shifting mindsets for greater resiliency and better problem solving. *YC Young Children, 66(5)*, 30-35.
12. Puia, A. -M., Mihalcea, A., & Rotărescu, V.Ș. (2025). Well-being factors. An item-level analysis of the positive cognitive triad role, in the relationship between resilience and well-being.*Acta Psychologica, 253*,1-12.
13. Reeve, J. (2012). A Self-determination Theory Perspective on Student Engagement. În S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie, *Handbook of Research on Student Engagement* (pg. 149-172). Springer.
14. Rogosch, F. A., Oshri, A., & Cicchetti, D. (2010). From child maltreatment to adolescent cannabis abuse and dependence: A developmental cascade model. *Development and Psychopathology, 22(4)*, 1-27.
15. Sayed, T., Malan, H., & Fourie, E. (2024). Exploring the associations between resilience and psychological well-being among South Africans during COVID-19. *Front. Psychol, 15*, 1-12.
16. Smith, J. (2002).Resilience in adolescence:A conceptual review.*Journal of School Psychology, 37(4)*, 425-448.
17. Youngmann, R., & Kushnirovich, N. (2020). Income as a resilience factor for the impact of discrimination and institutional unfairness on minorities' emotional well-being. *Social Science Research, 91*, 1-12.
18. Yuan, M., He, Y., Wang, F., Wen, X., Tong, Y., Zhu, D., . . . Su, P. (2024). Multi-level factors associated with psychological resilience in the face of adverse childhood experiences among Chinese early adolescents . *Child Abuse & Neglect, 153*, 1-15.
19. Zimmerman, M. A., Stoddard, S. A., Eisman, A. B., Caldwell, C. H., Aiyer, S. M., & Miller, A. (2013). Adolescent Resilience: Promotive Factors That Inform. *Child Dev Perspec, 1(4)*, 1-9.

CREATIVE APPROACHES IN TRAINING YOUNG LEADERS IN THE CORPORATE FIELD

Serghei IVANOV,
Doctoral Student, Doctoral School of Social and Educational Sciences, State University of Moldova

The article presents a corporate training model based on the results of implementing a program for training and developing young leaders through the succession system. The program utilized methods such as mentoring, coaching, case studies, training sessions, and online learning. The educational goal was to prepare new leaders without managerial experience and ensure their maximum integration into their new roles. The material highlights how innovative learning approaches contribute to leadership competency development and performance improvement in the corporate environment, emphasizing the transition from creative solutions to practical outcomes.

Keywords: corporate training, succession, mentoring, coaching, case studies, online learning, leadership

ABORDĂRI CREATIVE ÎN PREGĂTIREA TINERILOR LIDERI ÎN DOMENIUL CORPORATIV

Rezumat

Articolul prezintă un model de formare corporativă, bazat pe rezultatele implementării unui program de instruire și dezvoltare a tinerilor lideri prin sistemul de succesiune. Programul a utilizat metode precum mentoratul, îndrumarea, studiile de caz, trainingurile și învățarea online. Scopul educațional a fost pregătirea noilor lideri fără experiență managerială și asigurarea integrării lor maxime în noul rol. Materialul evidențiază modul în care abordările inovatoare în învățare contribuie la formarea competențelor de leadership și la creșterea performanței în mediul corporativ, subliniind tranziția de la soluții creative la rezultate practice.

Cuvinte cheie: formare corporativă, succesiune, mentorat, îndrumare, studii de caz, învățare online, leadership

The modern corporate environment places significant demands on managerial talent, driven by the fast-paced evolution of business landscapes and ongoing shifts in market dynamics. Organizations are increasingly tasked with cultivating a robust talent pipeline and preparing young professionals to assume leadership responsibilities. A critical obstacle in this process is the absence of prior managerial experience among these individuals, which poses substantial challenges to their adaptation in leadership roles. While they may possess specialized knowledge and technical skills in their domains, young leaders frequently encounter difficulties in making strategic decisions, managing teams effectively, and allocating resources efficiently.

The imperative to develop effective leadership training stems from the recognition that young professionals, while often technically proficient, require targeted support to bridge the gap between their current capabilities and the multifaceted demands of leadership roles. This necessity is amplified in the corporate sector, where the stakes of leadership transitions are high, and the cost of failure—whether in terms of productivity losses, team disengagement, or strategic missteps—can be substantial. Traditional educational paradigms, rooted in passive knowledge acquisition, fail to address the experiential deficits that young leaders face, prompting a shift toward methodologies that prioritize active learning and real-time skill application. By focusing on innovative approaches, this study seeks to address these shortcomings, offering a framework that not only imparts theoretical understanding but also builds practical confidence and competence.

The choice of a multifaceted training model, integrating mentoring, online learning, gamification, and case studies, is grounded in the understanding that leadership development is not a linear process but a dynamic interplay of cognitive, behavioral, and contextual factors. This approach draws inspiration from adult learning theories, such as Knowles' andragogy, which emphasize self-directedness, experiential learning, and relevance to real-world challenges as critical drivers of adult education. By embedding these principles into the program design, the study aims to create a responsive and adaptive training environment that mirrors the complexities of corporate leadership, ensuring that participants are not merely recipients of information but active architects of their professional growth. This rationale underpins the experimental design and provides a foundation for evaluating its effectiveness against conventional, less interactive methods.

Conventional training approaches - such as lectures, workshops, and independent study of theoretical content - have shown limited success in preparing leaders, primarily due to their inability to engage participants fully or provide hands-on practice of managerial skills. In contexts demanding rapid decision-making, adaptability to change, and a clear strategic vision, traditional methods fall short, paving the way for interactive techniques that incorporate gamification and simulations of real-world scenarios. Tools like case studies and MTa Learning frameworks create immersive training environments where participants can experiment without risk, refine their management abilities, and make decisions that directly influence simulated business outcomes.

The challenge of integrating young leaders without managerial backgrounds into their roles remains a persistent concern, as many novices in leadership positions face significant barriers. Chief among these is their inexperience in navigating decisions under conditions of uncertainty, which can result in missteps, operational delays, and diminished managerial effectiveness. Additionally, underdeveloped skills in interpersonal communication and team management often impede the establishment of constructive workplace relationships,

potentially leading to reduced team morale. A further complication is the psychological hurdle: new leaders frequently experience self-doubt, which undermines their confidence in leading and elevates stress levels.

This underscores the need for training approaches that go beyond knowledge transfer to deliver practical preparation in environments mirroring actual corporate settings. This article explores the use of gamified learning techniques and case studies, supported by tools like MTa Learning, as potent mechanisms for building leadership competencies. The analysis centers on assessing the effectiveness of these programs, measured through conversion rates - the percentage of participants who successfully transition into leadership roles following training.

Evaluating success through conversion rates provides an objective lens to gauge the impact of chosen methodologies on the professional growth of young leaders. Here, successful adaptation is defined as the capacity of program graduates to make independent managerial decisions, collaborate effectively with teams, and complete probationary periods in leadership roles. This metric not only highlights the efficacy of specific training elements but also offers insights for refining the program, making the findings highly relevant for corporate applications. Contemporary leadership training focuses on cultivating skills vital for managing in dynamic corporate contexts. Core methods include mentoring, online learning, gamification, and case studies, drawing on cutting-edge Western research to equip young leaders with tools to thrive amid complexity and bolster their leadership capabilities.

Mentoring involves a seasoned professional (mentor) sharing expertise and insights with a less experienced colleague (mentee). This approach supports professional development, team assimilation, and the cultivation of leadership attributes like confidence and decision-making prowess. Leavitt and Lipman-Blumen, in their work *The Art of Mentoring: Lead, Follow, and Get Out of the Way* [4, p. 12], argue that mentoring hastens the development of managerial skills and fosters a nurturing professional ecosystem. They position the mentor as a facilitator, guiding mentees through career challenges and helping them craft strategic outlooks.

Online learning offers adaptable access to educational content through digital platforms, a feature increasingly vital in the era of globalization and remote work. This method empowers young leaders to direct their learning journey and engage with current resources at their own pace. Hattie and Yates, in their study *Online Learning and the Development of Self-Directed Leaders* [3, p. 618], published in Educational Technology Research and Development, assert that online learning promotes independence and responsibility, enabling participants to interact with dynamic courses and simulations. This structure suits professionals juggling education with demanding schedules.

Gamification introduces game-inspired components into training to heighten motivation and participation. By integrating points, leaderboards, and competitive frameworks, it transforms learning into an engaging experience. McGonigal, in Reality Is Broken: *Why Games Make Us Better and How They Can Change the World* [6, p. 45], contends that gamification sparks creativity and problem-solving by immersing learners in scenarios that demand active involvement. She warns, however, that excessive focus on game features might dilute substantive learning, calling for meticulous program structuring.

The case study method entails dissecting real or constructed business scenarios, fostering analytical skills and the practical use of theoretical insights. Popularized in Western institutions like Harvard, this technique is championed by McCartan in *Case Studies in Leadership Education*, published in Journal of Leadership Studies [5, p. 47], where she highlights its role in enabling young leaders to simulate intricate managerial situations and sharpen decision-making under ambiguity, enhancing critical thinking and real-world adaptability. Blending these methods into leadership training programs facilitates a holistic enhancement of managerial skills, boosts motivation, and ensures practical knowledge application. For example, pairing mentoring with online learning, as Hattie notes [3, p. 620], amplifies effectiveness through tailored guidance and expansive resource access. Incorporating gamification and case studies, per McGonigal [6, p. 50] and McCartan [5, p. 48], renders training more interactive and aligned with real-world practice, readying young leaders for proficient management in today's corporate sphere.

To test the hypothesis that a control group of employees slated for leadership roles without targeted training would perform less effectively - showing reduced success in probationary periods and retention over six months - compared to a trained cohort, an experiment was undertaken. The hypothesis rested on the premise that deliberate skill-building via modern methods like mentoring, online learning, gamification, and case studies would yield superior performance and durability in leadership roles.

For the experimental group, a detailed 12-month training and development initiative was crafted, targeting practical mastery of essential managerial functions: motivation, management, planning, and control. The program featured 12 sessions divided into online components (self-directed theory study via digital tools) and offline workshops (hands-on practice with instructors). Influenced by Hattie and Yates [3, p. 619], this dual approach merged online adaptability with real-world skill consolidation.

The program also included three case study seminars with senior management participation. Based on McCartan's framework [5, p. 49], these workshops allowed trainees to analyze complex managerial challenges and formulate solutions under expert oversight, boosting analytical skills and decision-making assurance. Six

additional sessions leveraged MTa Learning, positioning participants as team leaders for invited frontline staff in competitive settings. This gamified feature, inspired by McGonigal [6, p. 47], intensified motivation and engagement through rivalry. Mentoring support was provided throughout, with each participant receiving personalized sessions from a business coach and an experienced company leader. Anchored in Leavitt and Lipman-Blumen's research [4, p.15], this element expedited professional growth and role adjustment through customized advice and feedback.

Structured in phases, the program allocated three months pre-appointment for intensive training, followed by a three-month probationary period to apply skills in practice, and six months of post-probation monitoring to evaluate retention and performance across both experimental (trained) and control (untrained) groups. The outcomes of the experiment are detailed in Table 1.

Table 1.

Group	Appointed Employees	Passed Probation Period	Remained After 6 Months (Total)
Control (no training)	13	5 (38.5%)	2 (15.4%)
Experimental (with training)	15	11 (73.3%)	9 (60%)

Findings validated the hypothesis, with the experimental group surpassing the control group in probationary success and sustained role tenure. This affirms the potency of the training model in elevating young leaders' resilience and effectiveness, recommending its use for organizations seeking to nurture managerial talent and minimize leadership transition risks.

Discussion

The experiment's results substantiate that a purposeful training regimen encompassing mentoring, online learning, gamification, and case studies substantially elevates young leaders' effectiveness relative to an untrained control group. These outcomes resonate with existing leadership development scholarship. Lacerenza et al.'s meta-analysis [2, p. 1690] reports that robust leadership training enhances learning by 25%, productivity by 20%, and leadership behaviors by 28%. Though our study's metrics differ, the shared conclusion of training's beneficial impact holds, with discrepancies likely tied to our smaller cohort and practice-centric focus. Hattie and Yates [3, p. 621] emphasize online learning's contribution to autonomy and accountability, critical during probation.

Our online segments likely reinforced adaptability, echoing their views on digital tools' importance in growth. *Gamification through MTa Learning*, backed by McGonigal [6, p. 48], lifted motivation and problem-solving, though long-term gains were less dramatic than her engagement predictions, possibly due to shorter session spans. Case studies with senior management input aligned with McCartan's observations [5, p. 50] on enhanced decision-making in uncertainty. Yet, Beer et al. [1, p. 3] note that training often falters without organizational backing. Our control group's low retention may reflect this, while the experimental group's success suggests structured mentoring offset such limitations. This research thus bolsters the case for integrated training and enriches debates on overcoming noted constraints, urging further exploration with larger samples and extended periods.

Conclusions

The study establishes that a multifaceted training program blending mentoring, online learning, gamification, and case studies markedly improves young leaders' effectiveness. The experimental group outpaced the control group in probationary achievement and role persistence, highlighting the merit of a systematic approach to leadership growth. We plan to sustain this program, aiming to refine its impact by customizing it to individual employee traits, addressing their distinct needs and learning preferences to yield even greater results.

References

1. Beer, M., Finnström, M., & Schrader, D. (2016). Why Leadership Training Fails—and What to Do About It. Harvard Business Review, October 2016.
2. Lacerenza, C. N., Reyes, D. L., Marlow, S. L., Joseph, D. L., & Salas, E. (2017). Leadership Training Design, Delivery, and Implementation: A Meta-Analysis. Journal of Applied Psychology, 102(12), 1686-1718.
3. Hattie, J., & Yates, G. (2014). Online Learning and the Development of Self-Directed Leaders. Educational Technology Research and Development, 62(5), 615-630.
4. Leavitt, H. J., & Lipman-Blumen, J. (1995). The Art of Mentoring: Lead, Follow, and Get Out of the Way. New York: Random House.
5. McCartan, A. (2018). Case Studies in Leadership Education. Journal of Leadership Studies, 12(3), 45-59.
6. McGonigal, J. (2011). Reality Is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World. New York: Penguin Press.

CONFIGURAȚII ALE BOLII CRONICE PRIN PRISMA MODELELOR IDENTITARE

Tatiana ROȘCA,
Doctorand, Universitatea Liberă Internațională din Moldova

Introducere

Prezenta cercetare și-a propus să analizeze implicațiile psihologice pe care le implică boala cronică, punând accent pe consecințele (și modificările) în ceea ce privește identitatea debutului (diagnostic) și continuitatea unei patologii cronice. În special, referindu-ne la unele ipoteze ale Teoriei proceselor identitare (Breakwell, 1986), am investigat modul în care persoanele afectate de patologie cronică abordează această situație din punct de vedere identitar, acordând o atenție deosebită: a) percepției subiective pe care individul o are asupra severității și vizibilității patologiei sale; b) rolul jucat de momentul îmbolnăvirii, înțeles prin prisma construcției și reconstituirii semnificațiilor asociate bolii; c) importanța contextului social (proximal și distal).

Mai ales că bolile cronice par să difere foarte mult de patologiile acute: prima diferență substanțială referindu-se la durata lor. De fapt, în timp ce pentru afecțiunile acute este posibil să se prevadă o concluzie, constând în recuperare mai degrabă decât în moarte, pentru patologiile cronice acest lucru nu este posibil și persoanele afectate de acestea trebuie să trăiască cu ele pentru tot restul vieții, gestionând simptomele astfel, încât să fie cât mai neinvalidante. Tocmai această diferență fundamentală ne-a determinat să punem la îndoială impactul pe care dezvoltarea unei patologii cronice îl poate avea, din punct de vedere identitar, asupra persoanelor care sunt afectate de acestea.

Nu trebuie să uităm că cultura actuală pune accent pe un individ autonom și eficient, o imagine adesea în contrast cu cea a „omului bolnav". Prin urmare, o patologie recunoscută ca atare, pare să constituie o amenințare la adresa sentimentului de sine apreciat pozitiv. Mai mult, o boală cronică care apare la o vârstă fragedă poate duce la schimbări substanțiale, obligând omul să revizuie planurile și așteptările pentru viitor (Trabucco, G, 1998), „persoana umană [...] când este bolnavă este bolnavă în totalitatea sa. Reacționează la orice modificare a stării sale fiziologice de bază. [...] Orice eveniment morbid produce reacții emoționale, psihologice și sociale importante". În acest context, sunt afectate foarte multe aspecte psihologice, atunci când o persoană descoperă că suferă de o boală cronică: stima de sine, sentimentul de autoeficacitate, imaginea corporală, sentimentul de sine și identitate.

Numeroase studii au evidențiat modul în care patologia cronică este caracterizată ca un eveniment extrem de stresant și dificil de procesat. Foarte des, diagnosticul este însoțit de teama de a muri, precum și teama de deteriorare a siguranței fizice, pierderea autonomiei și a funcționalității (Mancini T., 2010). Așadar, pare să constituie un stimul care străbate întreaga existență a persoanei și necesită o schimbare în viață, o redefinire a identității sau a rolului său social (Bellg A. J., 2003).

Rezultate și discuții

În literatura de specialitate, pot fi identificate diferite modele de identitate care aprofundează impactul patologiei cronice asupra identității individului, unele dintre ele fiind: Modelul fracturii biografice, propus de Bury (1982) și dezvoltat tocmai prin studii asupra patologiei cronice, Modelul evolutiv al lui Erikson (1956) și Modelele dinamice, cu referire la Teoria proceselor identitare, propusă de Breakwell (1986).

Modelul fracturii biografice

Bury (1982) a fost primul autor care a pus sub semnul întrebării impactul patologiei cronice asupra identității. Modelul pe care l-a propus a fost dezvoltat printr-un studiu realizat cu interviuri semi-structurate realizate cu 30 de pacienți afectați de poliartrită reumatoidă, o boală cronică cu caracteristici clar vizibile și, în timp, extrem de dureroasă și invalidantă.

Autorul (Bury M., 1982) vorbește despre „distrugerea biografică" deoarece, potrivit lui, patologia cronică constituie o experiență care distruge structurile vieții cotidiene și formele de cunoaștere care îi stau la bază. De fapt, dezvoltarea unei patologii cronice, presupune recunoașterea „lumilor", văzute ca fiind îndepărtate de sine, precum cea a suferinței sau a morții. Mai mult, această experiență îi determină pe indivizi, familiile lor și, în general, contextul lor social să-și revizuiască rolurile în relații, distrugând regulile normale de reciprocitate și sprijin reciproc. La fel, se pare că dependența crescândă a pacientului față de îngrijitorul său, fie reală sau ipotetică, constituie aspectul principal al acestei redistribuiri a rolurilor și responsabilităților.

Altă consecință care face din patologia cronică o experiență distructivă pentru identitatea individului, pare a fi nevoia de a-și revizui așteptările și planurile de viitor. În acest sens, autorul (Bury, 1982) identifică trei aspecte ale patologiei cronice care o pot caracteriza drept fractură biografică: distrugerea presupunerilor și comportamentelor, care, la început, îngreunează acceptarea bolii; distrugerea ulterioară și mai profundă a sistemului explicativ, care presupune o regândire fundamentală a biografiei și a conceptului de sine a persoanei; răspunsul la fractură, prin mobilizarea resurselor. Potrivit acestuia (Bury M., 1982), individul se trezește într-un nou context, într-o nouă arenă socială, în care regulile comune de „bun simț", care l-au ghidat până în acel moment, nu mai sunt valabile. De altfel, simptomele nu apar brusc, cu o schimbare drastică a abilităților și posibilităților celui care suferă de o boală cronică, ci mai degrabă, diverse mici schimbări și afecțiuni capătă, în timp, din ce în ce mai multă relevanță în viața individului, până în punctul în care nu mai este posibil să le ignori.

Citirea corectă a simptomelor devine, așadar, o primă problemă care se află în afara normelor și comportamentelor adoptate în mod obișnuit. Prin urmare, individul se poate trezi deseori într-o situație de mare incertitudine, în care habar nu are ce se va întâmpla cu el. Uneori, deci, se constată că experiența bolii este în profund contrast cu credințele referitoare la o anumită boală specifică. Acest lucru se întâmplă mai ales atunci când omul dezvoltă o boală despre care credea că va apărea cu mult mai târziu în viață, sau când dezvoltă o boală la care se credea că este imun datorită stilului său de viață. În acest caz, o reacție de neîncredere și anxietate este firească, dar care îngreunează la început, recunoașterea bolii ca patologie, cu o schimbare în consecință a stilului de viață.

Incertitudinea însăși pare să joace un rol foarte important în determinarea fracturii biografice în urma diagnosticului unei boli cronice. În special, individul se confruntă atât cu incertitudinea cu privire la impactul și cursul patologiei sale, cât și cu incertitudinea cu privire la comportamentele adecvate pentru a o aborda. Accesul la cunoștințele medicale poate oferi o oportunitate de a conceptualiza patologia și de a o vedea ca „alta decât pe tine însuți". Totuși, în patologia cronică această separare nu poate fi atât de definitivă și clară, ducând la reprezentarea patologiei ca o forță exterioară, care invadează fiecare aspect al vieții și care dă naștere unor sentimente contrastante. Mai ales că, primirea unui diagnostic de boală cronică pare să provoace atât frică, cât și ușurare: cunoașterea patologiei permite contracararea incertitudinii care a caracterizat situația anterioară. Cu toate acestea, mulți pacienți par să-și imagineze un viitor de dependență în creștere și dizabilități, cu puțină încredere în tratamentele medicamentoase sau cu teama de efecte secundare.

În ceea ce privește mobilizarea resurselor, Bury (1982) se referă la importanța contextului social și familial al individului care, însă, de foarte multe ori apare afectat de patologia în sine. Relațiile sunt adesea deteriorate nu numai din cauza limitărilor funcționale cauzate de simptome, ci și din cauza jenei pe care simptomele în sine o provoacă indivizilor afectați de patologii cronice. Menținerea activităților „normale" devine în această conjunctură, un act voluntar, nu „automat" și spontan, care provoacă adesea iritare, frustrare și oboseală. Drept consecință, frecvent, pacienții se izolează voluntar în contextul lor familial, unde simt că se pot expune (Ewan, Lowy, Reid, 1991). Un alt domeniu în care pare să apară suferință puternică este locul de muncă. Chiar și în acest caz, pacienții par să raporteze dificultăți obiective în desfășurarea activităților, dar, mai presus de toate, jena și teama de a fi obiectul ridicolului sau al criticilor. Potrivit autorului, (Bury M., 1982) așadar, fractura biografică este același timp și o fractură a relațiilor sociale și a capacității de mobilizare a resurselor.

Modelul evolutiv psihosocial

Datorită studiilor dezvoltate pe diferite culturi, Erikson (1956), psihanalist, s-a convins că este necesar să se adauge o dimensiune psihosocială teoriei freudiene a dezvoltării psihosexuale. Conform modelului evolutiv psihosocial pe care l-a propus Freud, nu se poate înțelege maturizarea copilului, fără să ținem cont și de cerințele pe care le face societatea în care trăiește. Cultura în care este inserat copilul, capătă o importanță deosebită, întrucât oferă îndrumări și promovează un comportament adecvat fiecărei vârste, pe baza noilor abilități, pe care copilul le dobândește datorită maturizării biologice. O trăsătură distinctivă a acestui model este prelungirea perioadei până la bătrânețe, identificând în fiecare fază a vieții o oportunitate de maturizare și îmbogățire a sentimentului de sine. Potrivit autorului (Erikson E., 1956), de-a lungul vieții individul este angajat într-o căutare a propriei identități, referindu-se la „un simț conștient al identității individuale [...] un efort inconștient către continuitatea unui caracter personal" (Erikson E., 1956, pp. 56-121).

Dezvoltarea copilului este caracterizată ca o progresie prin diferite etape organizate în succesiune. Trecerea de la o etapă la alta, are loc datorită rezolvării unei sarcini de dezvoltare care, în funcție de modul în care este abordată și rezolvată, poate avea rezultate pozitive sau negative. Astfel, identitatea suferă o transformare de la o etapă la alta, iar formele anterioare de identitate influențează formele ulterioare, dând naștere unei personalități din ce în ce mai diferențiate și mai bogate. Erikson (1956) descrie fiecare criză în termenii unei dimensiuni în care sunt posibile atât consecințe pozitive, cât și negative, caracterizată printr-o dilemă psihosocială care decurge din relația individ/mediu și care trebuie depășită pentru ca maturizarea să aibă loc în timp ce, dacă crizele din copilărie nu au avut o rezolvare satisfăcătoare, persoana va continua să ducă aceleași bătălii și mai târziu.

Și deși construcția identității se dezvoltă de-a lungul vieții, momentul cheie, potrivit lui Erikson (1956), este în perioada adolescenței, când copilul se confruntă cu o lume căreia își dorește să aparțină, dar de care încă îi este frică. În această împrejurare apar numeroase schimbări, pe mai multe planuri, simultan și brusc, împingându-l pe acesta să-și redefinească și să-și reorganizeze sinele. În faza dată, trebuie verificată trecerea de la o stare de difuziune identitară la una de dobândire a identității, experimentând diferite roluri și ajungând, în final, la o sinteză armonioasă. Procesul de dobândire a unei identități stabile, duce la dezvoltarea unui sentiment de loialitate față de propriile valori și ideologii, astfel încât să fie posibil să se perceapă un sentiment de coerență în ciuda contradicțiilor inevitabile. Contextul social în care este inserat adolescentul este fundamental, în special, grupul de semeni capătă o importanță deosebită, ceea ce întărește sentimentul de adecvare a modului de a fi.

La fel, este interesant de observat cum, potrivit autorului (Erikson E., 1956), construcția propriei personalități nu poate fi considerată definitivă la finalul acestei faze. În special, de-a lungul maturității și chiar

până la bătrânețe, individul continuă să se confrunte cu dileme psihosociale care îi permit să construiască și să integreze o nouă identitate, mai complexă și articulată: construirea unei relații stabile, dezvoltarea unei activități profesionale satisfăcătoare, menținerea unor prietenii satisfăcătoare, par să fie teme centrale pe toată perioada maturității, alături de nevoia de a „crea" ceva, inclusiv prin propria capacitate de muncă, de propria naștere și de propria capacitate productivă. În ultima fază, potrivit autorului, unele dimensiuni psihologice deosebite trebuie integrate, cum ar fi integritatea și disperarea. Vârstnicii încearcă să dea sens existenței lor, iar criza se referă la faptul că sunt capabili să vadă viața ca un întreg cu sens sau dacă disperă asupra scopurilor niciodată atinse și întrebărilor fără răspuns.

Ținând cont de caracteristicile particulare ale patologiilor cronice, pare posibil ca dezvoltarea unei boli să pună în criză și să îngreuneze rezolvarea dilemelor legate de faza adultă, caracterizată prin construirea de relații în care reciprocitatea și sprijinul reciproc sunt posibile, determinând indivizii să se confrunte precoce cu dilema tipică ultimei faze, când celelalte crize nu au fost încă rezolvate. Mai multe studii în literatura de specialitate par să se refere la această logică evolutivă, considerând boala drept o cauză a schimbărilor în biografia celui pătruns de o boală cronică. Alți autori (de exemplu Ellis-Hill, 1997) subliniază faptul că a fi bolnav, este o componentă „normală" a îmbătrânirii și acest lucru ajută la normalizarea situației, percepând-o ca parte a ciclului de viață a persoanei.

Teoria proceselor identitare

Breakwell (1986) propune un model teoretic care pune accent pe relația dinamică dintre diverșii factori psihologici și sociali, care sunt implicați în definirea și redefinirea identității în cazul patologiei cronice. Teoria proceselor identitare consideră identitatea ca un construct dinamic și multifațetat, care pentru a fi înțeles trebuie inserat în contextul social în care individul se mișcă și din care își extrage conținuturile, subliniind importanța cunoașterii subiective a lumii pentru constructul identitar. Prin urmare, se poate spune că identitatea este un produs social, întrucât este și produsul interacțiunilor dintre indivizi și al indivizilor cu lumea percepută. Conform acestei teorii, există trei dimensiuni care alcătuiesc identitatea: componentele structurale, procesele prin care sunt organizate componentele structurale și principiile motivaționale care ghidează aceste procese.

Dezvoltarea structurilor identitare este văzută ca un proces pe tot parcursul vieții, prin urmare fiecare structură identitară trebuie examinată într-o perspectivă temporală. Ele se consolidează în jurul organismului biologic: inițial sunt produsul interacțiunii dintre organismul biologic și contextul social, în timp ce mai târziu devin parte a interacțiunii în sine. Caracteristicile organismului marchează deci granițele în care se pot construi structuri identitare. Și dacă la început constituie o mare parte din identitatea însăși, în timp și odată cu acumularea de experiențe, organismul biologic devine mai puțin important în definirea identității, deși continuă să fie o parte a acesteia.

Componentele structurale constituie organizarea conţinuturilor identităţii la nivel cognitiv. În cadrul acestei componente se pot identifica două dimensiuni: dimensiunea conţinutului şi dimensiunea valorii. Prima dimensiune include caracteristicile pe care individul crede că îl descriu cel mai bine și care, luate împreună, îl definesc ca o persoană unică. Această dimensiune conține atât caracteristicile descrise ca aparținând identității sociale, cât și cele identificate ca aparținând identității personale. Se presupune că această dimensiune este prezentă continuu, în timp și în situații, caracterizându-se ca cumulativ. Autorul ne avertizează să nu confundăm structura identităţii cu conţinutul său, care nu este static, se modifică în timp şi contexte. În acest context nici măcar organizarea conținuturilor nu poate fi văzută ca fiind statică, ceea ce face necesară evaluarea forței legăturilor dintre diferitele conținuturi și a proeminenței relative a fiecăruia, care pare a fi specifică situației.

Fiecare element al dimensiunii de conținut este apoi evaluat pozitiv sau negativ, pe baza credințelor și valorilor împărtășite social care prin interacțiuni anterioare au constituit codul valoric al individului (dimensiunea valorii). Nici măcar valoarea unei componente identitare nu este statică, prin urmare din ambele puncte de vedere (conținut și valoare) structura identitară este considerată ca fiind dinamică și fluidă, ca ceva ce se dezvoltă pe baza experienței individului.

A doua dimensiune care este luată în considerare în definirea identității o reprezintă procesele prin care sunt organizate componentele structurale. Autorul (Breakwell G. M., 1986) identifică două: asimilarea/acomodarea pe de o parte și evaluarea pe de altă parte. Asimilarea și acomodarea sunt două procese distincte, dar strâns interdependente: asimilarea se referă la procesul prin care o nouă componentă este încorporată în structura identitară, pe când termenul de acomodare se referă la procesul de ajustare, care afectează structurile existente atunci când este încorporat un nou element. Procesul de evaluare presupune atribuirea de sens și valoare conținuturilor identitare vechi și noi. Procesele de asimilare și acomodare stabilesc valorile care pot fi încorporate în identitate și, astfel, stabilesc criterii după care poate avea loc evaluarea. Aceste procese nu se schimbă în timp, deși rezultatele se pot schimba (Suurmeijer, Reuvekamp, Aldenkamp, 2001).

La baza acestor procese se află principii, care definesc starea finală la care ar fi de dorit să se ajungă la identitate, operațiile proceselor fiind, prin urmare, previzibile pe baza acestor principii. Ele pot fi definite pe baza unei serii de studii care s-au ocupat de modul în care oamenii își schimbă autodefinirea și evaluarea. În această

situație ne referim la trei principii: distinctivitatea, sau unicitatea individului (se referă la motivația de a stabili și a menține un sentiment de diferențiere față de ceilalți); continuitatea în timp și situații (aceasta nu se referă la o lipsă de schimbare, ci mai degrabă la prezența unei legături între trecutul, prezentul și viitorul individului) și stima de sine, adică sentimentul de valoare personală și socială. Autorul (Breakwell G. M., 1986) a introdus ulterior și principiul autoeficacității (tendința de a menține sentimentele de competență și control).

Ville, și Ravaud (1994) au definit alte două principii foarte interesante și anume: nevoia de apartenență și nevoia de sens. Primul se referă la un impuls de a crea și menține un minim de relații interpersonale, pozitive, semnificative și stabile, în timp ce al doilea, se referă la atribuirea de sens existenței cuiva. Totuși, această taxonomie nu este completă, întrucât nu pare posibil să identificăm care dintre aceste principii este caracterizat ca fiind mai important: pare mai plauzibil ca diferitele principii să dobândească importanță în raport cu situațiile pe care le trăiește fiecare persoană. Totodată, Teoria proceselor identitare ia în considerare și contextul social de referință, care este reprezentat schematic ca fiind compus din două dimensiuni: una se referă la structură, cealaltă - la procese. Din punct de vedere structural, contextul social al identității include relațiile interpersonale, apartenența la grup și relațiile intergrupale. Fiecare individ este plasat într-o matrice de relații și apartenențe, iar conținutul identității este asimilat de aceste structuri care sunt prezente în contextul social (Werner, Goldstein, Heinik, 2011). Ele generează sisteme de credințe și valori, oferă roluri, specifică ce comportamente și atitudini sunt acceptabile și oferă criterii după care poate avea loc evaluarea.

A doua dimensiune, care definește contextul social, este constituită de procesele de influență socială, care generează substanța ideologică a identității: fiecare grup și individ ajunge la propria sa interpretare a realității și încearcă să-i convingă pe alții să accepte această interpretare printr-o mare varietate de tehnici și activități. Aici se face referire la reprezentări sociale, roluri sociale, ritualuri și ortodoxii, stereotipuri și atribuții sociale. Potrivit lui Breakwell (1986), o amenințare la identitate apare atunci când procesele de identitate sunt, din anumite motive, incapabile să respecte principiile continuității, ale caracterului distinctiv, ale stimei de sine și ale autoeficacității, care de obicei le ghidează operațiunile. Însăși originea acestui impediment (care poate fi fie internă, fie externă) constituie amenințarea de identitate. Practic, o amenințare necesită modificări atât ale dimensiunii conținutului, cât și ale valorii, care pot intra în conflict cu integritatea identității.

Luând în considerare persoanele afectate de patologie cronică, se poate observa modul în care aceste principii pot fi amenințate: boala este imprevizibilă și, deși este posibil să se implementeze comportamente pentru reducerea simptomelor, nu este posibil să o controleze pe deplin. Mai mult decât atât, boala provoacă dizabilități fizice, care obligă individul să-și schimbe obiceiurile de viață, rolul familiei și relațiile cu ceilalți.

Modelul Breakwell a fost propus de același autor pentru a investiga identitățile amenințate de factori externi, precum șomajul, imigrația și discriminarea etnică, dar și aplicat cu succes și în analiza amenințării identitare reprezentate de sindromul lipodistrofic în contextul *HIV-SIDA* din care reiese că modificările fizice legate de dezvoltarea sindromului sus menționat, par să compromită serios doar unele aspecte ale identității și nu altele, tot în raport cu contextul social în care trăiesc indivizii. Alte studii (de exemplu Kralik, Koch, Price și Howard, 2004; Asbring, 2001) subliniază modul în care criza nu pare să afecteze în mod egal întreaga structură identitară, permițând indivizilor afectați de patologie cronică să-și reevalueze imaginea printr-o autoevaluare pozitivă. Deci, boala cronică poate fi caracterizată ca un eveniment care duce la o fractură biografică, așa cum este descrisă de Bury (1982), o criză pe care individul trebuie să o depășească pentru a continua pe calea construcției identitare, așa cum subliniază Erikson (1956) sau o experiență care amenință unele dintre principiile identitare (Breakvile, 1986).

Totodată, în literatura de specialitate, impactul bolilor cronice asupra identității în ansamblu sunt axate pe modurile în care este înțeleasă această dinamică: ca fractură biografică, ca schimbare de identitate sau ca ajustare/îmbogățire a identității. Prima cale este cea care se referă, explicit sau implicit, la conceptul de *fractură biografică*. Din studiul realizat de Bury (1982) prin interviuri semi-structurate cu 30 de pacienți afectați de poliartrită reumatoidă, o patologie cu un impact semnificativ în ceea ce privește vizibilitatea, autorul a constatat că nu doar limitările fizice și funcționale au afectat relațiile sociale, ci și jena trăită de pacienții înșiși care s-au perceput ca fiind diferiți. Potrivit autorului, deci, fractura biografică a fost și o fractură în relațiile sociale și în capacitatea de mobilizare a resurselor.

În același context, referindu-se la acest tip de fractură, Charmaz (1983), prinr-o cercetare realizată cu interviuri în profunzime cu 57 de pacienți cu diferite patologii (diabet, cancer, scleroză multiplă, lupus, patologii cardiovasculare), a constatat că o formă importantă de suferință care i-a afectat pe participanți indiferent de patologia de care sufereau, a fost pierderea sinelui, acești oameni trăind pierderea anterioară a imaginii de sine, fără posibilitatea de dezvoltare simultană a valorii de sine. Un alt element,pe lângă pierderea sinelui,a fost discreditul perceput, care a obligat persoanele cu boli cronice să-și negocieze continuu identitatea, chiar și în contextul familial.

Alți autori care s-au plasat tot în modelul fracturii biografice sunt Risdon și Eccleston, (2003). Într-un studiu privind acceptarea durerii cronice, realizat pe 30 de persoane, autorii au identificat semnificațiile diferite pe care participanții le-au atribuit acestei experiențe. În special, unii s-au referit la o alocare diferită a resurselor și energiilor către alte domenii ale vieții, în timp ce alții credeau că acceptarea implică o schimbare a identității de bază a persoanei, înțeleasă și ca recunoașterea eșecului și descoperirea unei forțe interioare sau spirituale. În acest sens, autorii credeau că durerea cronică presupune o fractură de identitate, ale cărei componente centrale sunt coerența în timp și posibilitatea de a se proiecta în viitor: cei care trăiau zilnic cu durere trebuiau să trăiască zi de zi, prinși într-un prezent etern, căutând o nouă identitate și devenind persoane diferite de cele care erau înainte.

Ville și Ravaud (1994) au investigat în schimb efectele dizabilității fizice datorate bolilor cronice asupra percepției de sine. Într-un studiu efectuat pe 925 de persoane (314 cu paraplegie, 284 cu poliomielita și 327 fără dizabilități fizice) cărora li s-a oferit o listă de trăsături de personalitate din care să aleagă pe cele care le reprezentau cel mai bine, a rezultat că aproape toate persoanele cu dizabilități fizice s-au descris în termeni pozitivi: meticuloși și creativi, înțelegători și responsabili, respingând trăsăturile negative ale impulsivității și agresivității. Potrivit autorilor, această „normalizare", înțeleasă ca o aplatizare a caracteristicilor personale în favoarea celor acceptați social, a condus la construirea unei noi identități, excluzând caracteristicile „negative", în ideea unei „reabilitari" din punct de vedere social. A avut loc, așadar, o schimbare de identitate care putea fi interpretată în termeni de ruptură, întrucât reprezentarea lor și a lumii lor a suferit o schimbare drastică, în care s-a perceput clar un „înainte" și un „după", cu consecințe negative asupra bunăstării și calității vieții persoanelor implicate. Dimpotrivă, participanții care nu au prezentat o astfel de normalizare și au recunoscut atât caracteristici pozitive, cât și negative au prezentat o auto-reprezentare în care nu a fost evidentă nicio ruptură.

În acest model, există și autori care nu recunosc o fractură completă a identității în toate dimensiunile ei și care subliniază necesitatea de a lua în considerare atât caracteristicile patologiei, cât și resursele individului. În acest sens, este posibil ca boala cronică să constituie o fractură doar în anumite domenii ale vieții sau că o astfel de fractură să nu fie trăită întotdeauna în termeni negativi. Sanders, Donovan și Dieppe (2002), într-o cercetare realizată cu interviuri aprofundate cu 27 de pacienți afectați de artroză, o boală frecvent asociată cu îmbătrânirea, au depistat o fractură biografică doar în măsura în care aceasta era legată de restricțiile și dezavantajele sociale pe care le presupunea boala cronică, cum ar fi frustrarea și jena în familie și îngrijorarea socială.

Asbring (2001), într-un studiu realizat cu interviuri semi-structurate cu 25 de femei cu sindrom de oboseală cronică și fibromialgie, a evidențiat că fractura biografică survenită a dus la crearea unei noi identități care a inclus și boala, constituind o experiență pozitivă pentru participanți. Mai mult, a constatat că fractura rezultată din patologia cronică a fost mai degrabă parțială decât totală. De fapt, boala și limitările pe care le presupunea, le-au oferit celor afectați timp să-și regândească viața, relațiile interumane, obligațiile și prioritățile. Larun și Malterud (după Hagestad, 1996), prin metaanaliza a 20 de studii calitative efectuate cu pacienți afectați de sindromul oboselii cronice, au evidențiat modul în care această patologie, de foarte multe ori nerecunoscută, implica un grad ridicat de dizabilitate și îi făcea pe cei afectați să se simtă extrem de singuri și izolați, generând o astfel de fractură de identitate, încât pacienții ajungeau să se autodescrie drept ciudați.

Al doilea mod de înțelegere a impactului bolii cronice asupra identității tinde să identifice debutul bolii cronice ca o „criză" care implică forme de reorganizare materială și simbolică a identității urmate de reinventări, care pot fi pozitive. Nu vorbim de o fractură, ci mai degrabă de un moment de tranziție, adesea dureros, în care amenințările la adresa sentimentului de sine și a identității sunt percepute, dar nu în termeni de continuitate. În cadrul acestui model, care reamintește modelele evolutive, unii autori (Charmaz, 1983; Karnilowicz, 2011) s-au concentrat pe schimbarea problemelor identitare care au loc în dimensiunea temporală, în timp ce alții au identificat o schimbare a aspectelor identității care sunt cel mai apreciate în funcție de contextele în care se află indivizii. Autorii (Radley, Green, 1987) care s-au concentrat pe dimensiunea temporală, au subliniat rolul jucat de bolile cronice în trecerea de la o stare anterioară de bine la o stare ulterioară de patologie.

Într-o analiză teoretică, Costa (2008) a constatat că astfel de tranziții pot fi „în afara timpului", având loc într-un moment diferit decât ne-am aștepta. Prin urmare, o boală cronică care apare la o vârstă fragedă, constituie o amenințare la identitate mai mare decât atunci când apare la o vârstă înaintată, deoarece boala este privită ca parte a bătrâneții, în timp ce nu este cazul tinerilor. Hagestad (1996), pornind de la reflecția asupra propriei experiențe a cancerului, a observat că patologiile cronice au dat naștere unei alte forme de decalaj, definit ca „a fi în afara timpului", care apare atunci când, din cauza angajamentelor de tratament, cineva nu mai e în concordanță cu semenii, colegii sau prietenii și nu mai au interese, ritmuri și activități similare. În acest sens, autorul a vorbit despre o „schimbare de identitate", recunoscând în ea prezența unei amenințări identitare.

Unii autori, plasându-se în acest model, au descoperit că nu toate modificările fiziologice rezultate dintr-o anumită afecțiune cronică au avut același impact asupra vieții oamenilor și că acestei experiențe, trăite ca parte a unei povești în curs de desfășurare, i-au fost atribuite semnificații simbolice diferite. Ellis-Hill (1997), de exemplu, într-un studiu cu un singur subiect al propriei experiențe autobiografice de atac de cord, a subliniat că contextul social în care a trăit a fost un element important în determinarea efectelor psihologice ale bolii sale

cronice. Mai mult, modul în care au fost luate în considerare caracteristicile socio-demografice, a avut un rol central. De altfel, văzând patologia ca pe o componentă „normală" a îmbătrânirii, autorul raportează că a putut implementa o normalizare a evenimentului, care a redus impactul său distructiv asupra identității.

Faircloth, Boylstein, Rittman, Young și Gubrium (după Jacoby, Snape, Baker, 2005), într-un studiu calitativ-cantitativ cu 57 de supraviețuitori ai unui atac de cord, au descoperit că acești oameni au avut tendința de a-și „exploata" boala pentru a construi relații semnificative între ei. Boala a fost astfel integrată cu alte contingențe sociale, contribuind la construirea unei biografii care a continuat să curgă în timp și spațiu. Jacobi și MacLeod (2011) au investigat și posibilele rezultate ale impactului asupra identității printr-un studiu calitativ cu 7 persoane afectate de multiple patologii cronice (Huntington, artrită reumatoidă, diabet, boala celiacă, boala Crohn, fibrilație atrială, limfom, insuficiență renală și intoleranțe alimentare). Autorii au subliniat modul în care participanții au dat dovadă de un grad ridicat de rezistență, rezultat al unui proces în care memoria, speranța și căutarea sensului au jucat un rol fundamental. Reflectarea la succesele din trecut și regepătarea modului în care s-au confruntat cu dificultăți, i-au ajutat pe subiecți să-și recreeze speranța de a putea gestiona situația neplăcută și, în plus, le-a permis să-și construiască un nou sens, văzând boala ca parte a fluxului vieții lor.

Un alt punct de vedere subliniază importanța contextului în care se află subiectul, considerat ca element mediator în procesul de adaptare identitară la boală. Kelly (1992), în urma cercetărilor calitative efectuate pe 45 de pacienți cu colită ulceroasă tratați chirurgical cu ileostomie, a subliniat importanța unui astfel de tratament pentru viața și autopercepția pacientului. Ileostomia a căpătat o mare importanță doar în relațiile cele mai intime, în cadrul cărora proteza era vizibilă și subiecții au cunoscut o criză de identitate. În alte contexte în care proteza a fost mai puțin vizibilă, au putut să-și negocieze identitatea printr-un proces de normalizare. Karnilowicz (2011) a ajuns la aceleași concluzii într-un studiu autoetnografic în care a analizat impactul identitar al cancerului de prostată. Autorul a subliniat modul în care simptomele bolii pun identitatea în criză mai mult în contextul relațiilor intime, unde acestea erau mai vizibile și invalidante, în timp ce în contexte sociale era mai ușor să te simți bine.

Această tensiune între identitatea publică și cea privată este evidențiată și de Adams, Pill și Jones (1997) într-un studiu calitativ realizat pe 30 de subiecți afectați de astm. Autorii au descoperit că, atunci când identitatea socială a „astmaticului" a fost văzută ca „reconciliabilă" cu celelalte identități sociale ale subiectului și cu diferitele sale roluri, boala a fost mai ușor integrată în cadrul identității personale. Totodată, atunci când acest lucru nu s-a întâmplat, a avut loc o distanțare față de boală, percepută ca altceva decât propria persoană și respinsă sau ignorată, cu repercusiuni negative asupra angajamentului de îngrijire și asupra bunăstării mai generale.

Paterson (2001) a ajuns, de asemenea, la concluzii parțial similare printr-o meta-analiză, care a luat în considerare 292 de studii de cercetare calitativă referitoare la diferite boli cronice. Autorul a descris viața participanților cu boli cronice ca pe un „proces de devenire", în care a existat o schimbare continuă a aspectelor identității lor cele mai relevante, ceea ce le-a permis să dea sens experienței lor. Comparația continuă între starea actuală de boală (nouă și necunoscută) și cea anterioară de bunăstare relativă a permis acestor pacienți să recunoască în biografia lor atât elemente de continuitate, cât și elemente de ruptură. În special, elementele de discontinuitate și disconfort s-au dovedit a fi mai relevante atunci când individul a perceput o amenințare la adresa posibilității de a controla situația.

Un alt aspect ține de „restructurarea identității", pe care o poate presupune patologia cronică. Recunoscând amenințarea identitară ca prezentă, autorii care aparțin acestei perspective, subliniază existența unui dublu proces: pe de o parte, schimbarea identitară, legată de potențiale etichete, stigmatizarea percepută, trecerea statutului și a puterii, iar pe de altă parte, menținerea sinelui, printr-un proces de negociere și adaptare.

Ceea ce pare a fi important în influențarea acestui proces sunt credințele și experiențele împărtășite cultural. Radley și Green (1987) au elaborat o analiză teoretică care evidențiază modul în care se produc două tipuri de ajustare în boala cronică: între individ și societate și între individ și boală. Autorii au identificat apoi diferite modalități de ajustare, „menținere/pierdere a participării sociale", care le-au permis să descrie diferențele în interpretările evenimentelor în așteptările legate de boală. De exemplu, dacă a existat o pierdere a participării sociale și a predominat percepția unui sine opus bolii, era foarte probabil ca subiectul să experimenteze o fractură de identitate și o înrăutățire a calității vieții și dimpotrivă, atunci când participarea socială a fost menținută și a predominat percepția de sine ca fiind complementară bolii, era mult mai probabil ca boala să fie integrată în identitatea personală.

Printr-un studiu calitativ realizat prin intervievarea a 12 femei cu cancer de sân, McCann, Illingworth, Wengstrom, Hubbard și Kearney (2010) au evidențiat „tranziția identitară", caracterizată de trecerea de la sănătate la boală. Autorii au evidențiat capacitatea oamenilor de a adăuga caracteristici pozitive imaginii și identității lor de sine tocmai „mulțumită" dezvoltării unei patologii cronice. De exemplu, unii pacienți au raportat că au devenit mai sensibili sau mai pacienți tocmai „mulțumită" patologiei. Nu avem de-a face cu o fractură biografică, ci mai degrabă cu o adaptare continuă, printr-un proces de comparație și integrare.

Siegel și Leaks (2002) au realizat o analiză teoretică asupra implicațiilor psihologice ale HIV, subliniind că persoanele afectate de această patologie pot integra boala în viața lor și în percepția lor de sine, reconstruind

astfel o continuitate a vieții lor și a lor înșiși. Autorii au subliniat însă că această integrare a fost posibilă doar pe termen lung. La fel, Kralik, Koch, Price și Howard (2004) au constatat, într-un studiu calitativ pe 9 persoane cu poliartrită reumatoidă, că sentimentul de a te putea „autogestiona" este cheia bunăstării pacienților. În mod similar, Lowton și Gabe, (2003), într-un studiu calitativ cu 10 persoane cu scleroză multiplă, osteoartrită, sindrom de oboseală cronică și cancer de sân, a descoperit că implicarea în activități artistice le-a permis acestor pacienți să-și refacă un sentiment de continuitate. Acest lucru s-a întâmplat deoarece a existat o posibilitate percepută de creștere personală, control, autoeficacitate, statut și rol, care păreau să fie pierdute din cauza dezvoltării bolii cronice.

Alte studii și-au concentrat în schimb atenția asupra dimensiunilor specifice ale identității personale și sociale. În special, în ceea ce privește primele, au reieșit ca relevante dimensiunile stimei de sine, autoeficacitatea, continuitatea și imaginea corporală, care sunt amenințate în diverse moduri de diagnosticul unei boli cronice și de apariția simptomelor mai mult sau mai puțin invalidante ale acesteia. În ceea ce privește dimensiunile identității sociale care sunt afectate de descoperirea de a fi bolnav, a fost subliniat rolul stigmatizării (percepute și trăite) și al delegitimizării.

În *concluzie,* din cele relatate, obsevăm impactul pe care boala cronică îl poate avea asupra identității în ansamblu sau asupra dimensiunilor sale specifice. Lucrarea subliniază cum, frecvent, în patologii care sunt și ele foarte diferite între ele, pacienții experimentează o pierdere a controlului, atât în ceea ce privește posibilitatea de a gestiona simptomele, cât și imprevizibilitatea bolii în sine. Acest lucru poate avea un impact profund asupra sentimentului de competență și control al acestora (autoeficacitate), în special într-o societate care apreciază eficiența și capacitatea de a face acest lucru singur. În plus, pierderea rolurilor sociale și a funcționalității, duce adesea la o pierdere a stimei de sine, precum și la o ruptură cu tipul de persoană care „era" înainte de debutul bolii și la o fractură în sensul continuității. Dimensiunea imaginii corporale este afectată și ea de dezvoltarea unei boli cronice, deoarece aceasta are adesea un impact asupra organismului, atât din punct de vedere al aspectului, cât și al funcționalității, ducând la o modificare semnificativă a schemei corporale a persoanei. În esență, având în vedere dimensiunile mai personale ale identității, aceste studii au evidențiat modul în care boala cronică și modificările corporale asociate pe care le implică, pot testa sever unele principii motivaționale, responsabile de echilibrul identitar.

Bibliografie

1. Adams, S., Pill, R., Jones, A. (1997). Medication, chronic illness and identity: the perspective of people with asthma. In: *Social Science and Medicine*, 45 (2), pp. 189-201.
2. Asbring, P. (2001). Chronic illness - a disruption in life: identity transformation among women with chronic fatigue syndrome and fibromyalgia. In: *Journal of Advanced Nursing*, 34 (3), pp. 312-319.
3. Bellg, A.J. (2003). Maintenance of health behavior change in preventive cardiology. Internalization and self – regulation of new behaviors. In: *Behavioral Modifications*, 27 (1), pp. 103-131.
4. Breakwell, G. M. (1986). Coping with treatened identity. Methuen & Co Ltd.
5. Bury, M. (1982). Chronic illness as biographical diruption. In: *Sociology of Health and Illness*, 4, pp. 167-182.
6. Charmaz, K. (1983). Loss of self: a fundamental form of suffering in the chronically ill. In: *Sociology of Health and Illness*, 5, pp. 168 – 195.
7. Costa, G. (2008). Mantenere dritto il timone del quotidiano. In: *Rassegna Italiana di Sociologia*, 2, pp. 183– 212.
8. Ellis-Hill, C. (1997) Biographical disruption, narrative and identity in stroke: personal experience in acquired chronic illness. In: *Auto/Biography*, 1, pp. 131-144.
9. Erikson, E. (1956). The problem of ego identity. In: *Journal of the American Psychoanalytic*, 4, pp. 56-121.
10. Ewan, C., Lowy, E., Reid, J. (1991). Falling out of culture: the effects of repetition strain injury on sufferers' role and identity. In: *Sociology of Health and Illness*, 13 (2), pp. 168-192.
11. Hagestad, G.O., (1996). On time, off-time, out of time? Reflections on continuity and discontinuity from an illness process. In: *Adulthood and aging: research on continuities and discontinuities.* New York: Springer Publishing Company
12. Jacobi, S., Macleod, R. (2011). Making sense of chronic illness – a therapeutic approach. In: *Journal of Primary Health Care*, 3:2, pp. 139-141.
13. Jacoby, A., Snape, D., Baker, G. A. (2005). Epilepsy and social identity: the stigma of a chronic neurological disorder. In: *Lancet Neural*, 4, pp. 171-178.
14. Karnilowicz, W. (2011). Identity and psychological qwnership in chronic illness and disease state. In: *European Journal of Cancer Care*, 20, pp. 276-282.
15. Kelly, M. (1992). Self, Identity and radical surgery. In: *Sociology of Health and Illness*, 14 (3), pp. 390 – 415.
16. Kelly, M., Field, D. (1996). Medical sociology, chronic illness and the body. In: *Sociology of Health and Illness*, 18 (2), pp. 241 – 257.
17. Kralik, D., Koch, T., Price, K., Howard, N. (2004). Chronic illness self-management: taking action to create order. In: *Journal of Clinical Nursing*, 13, pp. 259-267.

18. Lowton, K., Gabe, J. (2003). Life on a slippery slope: perceptions of health in adults with cystic fibrosis. In: *Sociology of Health and Illness,* 25 (4), pp. 289-319.
19. Mancini, T. (2010). Psicologia dell'Identità. Bologna: Il Mulino.
20. McCann, L., Illingworth N., Wengstrom Y., Hubbard G., Kearney N. (2010). Transitional experiences of women with breast cancer withinthe first year following diagnosis. In: *Journal of Clinicsal Nursing*, 18 (13-14), pp. 1969 – 1976.
21. Paterson, B. L. (2001). The Shifting Perspective Model of Chronic Illness. In: *Journal of Nursing Scholarship*, 33:1, pp. 21-26.
22. Radley, A., Green, R. (1987). Illness as adjustment: a methodology and conceptual framework. In: *Sociology of Health and Illness,* 9 (2), pp. 179-207.
23. Ridson, A., Eccleston, C. et al. (2003). How can we learn to live with pain? A Q-methodological analysis of the diverse understandings of acceptance of chronic pain. In: *Social Science & Medicine*, 56, pp. 375-386.
24. Sanders, C., Donovan, J., Dieppe, P. (2002). The significance and consequences of having painful and disabled joints in older age: co-existing accounts of normal and disrupted biographies. In: *Sociology of Health and Illness,* 24 (2), pp. 227-253.
25. Siegel, K., Lekas, H.M. (2002). AIDS as a chronic illness: psychosocial implications. In: *AIDS,* 2002, 16 (4), pp. 69-76.
26. Suurmeijer, T. P. B., Reuvekamp, M. F., Aldenkamp, B. P. (2001). Social functioning, psychological functioning and quality of life in Epilepsy. In: *Epilepsia*, 42 (9), pp. 1160-168.
27. Trabucco, G. (1998) I problemi psicologici degli emodializzati. Atti XI Corso Nazionale di Aggiornamento Tecnici Emodialisi, Seminario Ante 2003.
28. Ville, I., Ravaud, J.F. (1994). Self - representations and physical impairment: a social constructionist approach. In: *Sociology of Health and Illness,* 16 (3), pp. 301-321.
29. Werner, P., Goldstein, D., Heinik, J. (2011). Development and validity of the family stigma in Alzheimer's disease scale (FS-ADS). In: *Alzheimer Dis Assoc Disord*, 25 (1), pp. 42-48.

MANIFESTĂRI RELAȚIONALE: POLIAMORIA - ALTERNATIVĂ, NECESITATE SAU PRIVILEGIU

Dănuț SIMION SIMION,
Asistent universitar Universitatea Liberă Internațională din Moldova Chișinău, PhD student Universitatea Liberă Internațională din Moldova, ORCID: 0000-0002-3489-6410

Introducere

Studiul relațiilor umane a favorizat istoric monogamia ca normă, însă cercetările recente examinează tot mai mult poliamoria ca pe o alternativă relațională și o necesitate. Aceasta provoacă perspectivele tradiționale asupra exclusivității și angajamentului, ridicând întrebări despre natura legăturilor umane și influența contextului social. În prezentul articol explorăm percepțiile și manifestările poliamoriei în rândul persoanelor cu vârste cuprinse între 40 și 50 de ani, analizând dacă această formă de relaționare reprezintă o alternativă la relațiile tradiționale, o necesitate pentru împlinirea emoțională și dezvoltarea personală sau un privilegiu accesibil doar anumitor categorii sociale. Poliamoria, ca model de relaționare consensuală și etică, permite dezvoltarea unor conexiuni multiple, bazate pe comunicare deschisă, respect și transparență. Cercetarea își propune să investigheze oportunitățile și provocările acestui stil relațional, impactul său asupra dinamicii de cuplu și a vieții de familie, precum și modul în care poliamoria poate redefini conceptele de intimitate și atașament la această categorie de vârstă. Într-o epocă marcată de creșterea acceptării sociale și de diversificarea structurilor relaționale, poliamoria - definit ca non-monogamie consensuală, etică și responsabilă - sfidează paradigmele monogame tradiționale.

Acest studiu investighează natura multifațetată a poliamoriei, întrebându-se dacă acesta reprezintă un stil de viață alternativ, o necesitate pentru anumite persoane sau un privilegiu condiționat de factori socio-economici și culturali. Știm intuitiv că nu ne plac sancțiunile împotriva altora care se căsătoresc sau nu se căsătoresc, cu cine se căsătoresc, cu câți și pe cine iubesc, inclusiv persoanele de același sex. Nu poate exista o zonă privată mai sigură pentru familiile umane decât cea pe care o creăm noi sau ei și pe care o aleg cu demnitate, liberi de orice eficacitate, cu excepția celei auto-considerate. Este esențial să recunoaștem că fiecare individ are dreptul inerent de a-și exprima dragostea și de a se căsători cu cine dorește, indiferent de normele sau așteptările societății.

Societățile occidentale contemporane tind să fie caracterizate de practici monogame, cuplate cu discursuri educaționale, profesionale, juridice și morale care susțin angajamentele exclusive, pe viață, ale cuplurilor căsătorite sau similare. Deși aceste convenții monogame par să fi avut un efect calmant asupra cerințelor sociale și politice și un efect protector asupra individului, mulți indivizi nu se potrivesc în mod satisfăcător între sinele monogam și alegerile de viață, valorile și realitățile care nu corespund acestor norme monogame.

Diverse analize sociale și geopolitice au problematizat cuplul dominant și convențiile relaționale precum monogamia. Judecăm relațiile poliamoroase dintr-o prismă societală, influențată de impactul structural individualizat, ideologic și socio-politic la nivel micro și macro al lumii în general. Definim genul pe baza propriilor noastre convingeri, grație complexității propriei noastre istorii personale. Investiția emoțională astfel divizată în definirea propriei persoane în cadrul lumii poliamorului caracterizează primul aspect la nivel macro al miezului tactil și definește încâlceala hegemonică elaborată care stă la baza pachetului său convențional de genuri moderne [1], [3], [5].

Prin definiție, poliamoria include opțiunea de a te angaja în mai multe relații romantice de comuniune non-monogamă deschisă, sinceră și etică. Nu avem dreptul să alegem, să impunem sau să judecăm intensitatea ori natura unei relații intime între adulți care au consimțit în mod liber la ea. Considerăm că nimeni – nici indivizi, nici instituții - nu ar trebui să decidă dacă o relație a altcuiva este suficient de profundă sau autentică pentru a fi numită „dragoste”. Fiecare formă de afecțiune consimțită merită respect și recunoaștere, indiferent de normele sau așteptările sociale dominante. Doar oamenii implicați pot lua cu adevărat această decizie. [2].

Metodologie

Cercetarea a fost realizată prin intermediul unui chestionar online, administrat prin platforma Google Forms în număr de 29 de întrebări. Acest tip de instrument nu doar că facilitează colectarea eficientă a datelor, ci oferă și un nou canal de comunicare cu respondenții, permițând interacțiuni moderne și flexibile. Utilizarea chestionarului online a fost esențială pentru atingerea obiectivelor cercetării, oferind acces rapid la un eșantion variat și contribuind la eficiența procesului de analiză. Eșantionul cercetării a fost realizat pe 102 respondenți cu vârste cuprinse între 40-50 de ani, 75% dintre aceștia fiind de gen feminin.

Cercetarea a urmărit trei scopuri. Primul scop a fost acela de a identifica termenul de poliamorie în rândul persoanelor cu vârsta cuprinsă între 40-50 de ani. Al doilea scop a fost identificarea alegerilor de coabitare pentru această vârstă. Al treilea identificarea deschiderii persoanelor de 40-50 de ani pentru acceptarea unor alternative noi de coabiatre. În aceeași măsură am încercat să vedem dacă se face distincție între monogamie și poliamorie/non-monogamie, care sunt necesitățile relaționale, atașamentul, capacitatea de a comunica și negocia dar și faptul dacă trauma din trecut influențează forma de coabitare.

Analiza rezultatelor cercetării

În urma aplicării chestionarului am obținut următoarele rezultate. Întrebarea: „Ați mai auzit de până acum de termenul poliamorie?” 87,5% dintre respondenți au răspuns „Da”, ceea ce sugerează că majoritatea persoanelor cu vârsta între 40-50 de ani sunt familiarizate cu acest concept. 12,5% dintre respondenți au răspuns „Nu”, ceea ce indică faptul că există totuși o mică parte din eșantion care nu a avut contact anterior cu acest termen. Există o percepție generală conform căreia relațiile necesită o combinație de mai mulți factori pentru a funcționa bine. Doar o mică parte a eșantionului pune accent exclusiv pe „înțelegere și stimă reciprocă”, ceea ce ar putea însemna fie că au o viziune mai pragmatică asupra relațiilor, fie că evită alte aspecte precum romantismul sau pasiunea.

Întrebarea: *„Cum ați descrie starea curentă a relației dvs.?” 37,5% dintre respondenți* sunt *căsătoriți, 37,5%* dintre respondenți sunt într-o relație de *concubinaj, 25% dintre respondenți* sunt *celibatari (necăsătoriți, fără partener stabil)*. Grupul de vârstă 40-50 de ani este aproape egal împărțit între persoane căsătorite și cele aflate într-o relație de concubinaj. Acest lucru sugerează că formalizarea relației prin căsătorie nu este o necesitate pentru toți respondenții și că relațiile de concubinaj sunt la fel de comune. Un sfert dintre respondenți sunt celibatari, ceea ce indică o parte a populației care fie nu se află într-o relație în prezent, fie preferă independența. Este posibil ca atitudinile față de relații și angajamente să fie variate, ceea ce ar putea influența percepțiile asupra poliamoriei. Faptul că un procent

semnificativ de persoane nu sunt căsătorite sugerează o flexibilitate în structurile relaționale, ceea ce ar putea indica o mai mare deschidere față de alternativele la monogamie.

La întrebarea "Care este viziunea dvs. asupra relațiilor romantice?". Analizând datele, observ următoarea distribuție: 25% dintre respondenți au ales opțiunea c): "Sunt interesat/ă de relații non-monogame etice (poliamorie etc.)". Acest procent semnificativ sugerează o deschidere considerabilă către modele alternative de relații în acest grup de vârstă. Un alt 25% au optat pentru răspunsul legat de "relații deschise etc." (deși etichetarea exactă din grafic nu este perfect vizibilă). 18,8% au selectat b): "Prefer monogamia dar sunt deschis/ă să înțeleg și alte tipuri de relații". Acești respondenți preferă personal modelul monogam, dar manifestă toleranță și deschidere față de alternative. 18,8% au ales o opțiune care pare să indice deschiderea către înțelegerea diferitelor tipuri de relații (deși eticheta completă nu este perfect vizibilă în grafic). 12,5% au ales a): "Relațiile monogame sunt singura formă potrivită pentru mine".

Acest procent relativ mic indică faptul că doar o minoritate din acest grup de vârstă consideră monogamia ca fiind singura opțiune acceptabilă personal. Este interesant de observat că în acest grup de vârstă (40-50 ani), există o diversitate semnificativă de opinii, cu o tendință notabilă către deschiderea față de relații non-monogame sau către înțelegerea diferitelor tipuri de relații. Doar 12,5% sunt strict orientați către monogamie ca unică opțiune personală, ceea ce sugerează că această cohortă de vârstă ar putea avea perspective mai flexibile asupra relațiilor decât s-ar putea presupune stereotipic. Aceste rezultate ar putea indica o evoluție a perspectivelor asupra relațiilor în această generație, posibil influențată de experiențele de viață acumulate și de schimbările sociale în ceea ce privește normele relaționale. "Ați avut vreodată o relație non-monogamă etică și consensuală gen: relații deschise, poliamorie, swing, threesome, foursome etc.?". Distribuția răspunsurilor la această întrebarea a fost: 25% dintre respondenți au ales opțiunea c): "Nu", indicând că nu au avut niciodată o astfel de experiență. Un alt 25% au selectat o opțiune care pare să indice "dar sunt curios/curioasă să încerc." Acest grup nu are experiență, dar manifestă interes pentru explorare.

În total, 25% dintre respondenți raportează experiențe pozitive: 12,5% au răspuns a): "Da și a fost o experiență pozitivă." 6,3% au ales b): "Da dar a fost o experiență dificilă." Acest procent mic indică persoane care au încercat, dar au întâmpinat dificultăți. 6,3% au răspuns d): "Nu", posibil cu o nuanță diferită față de opțiunea c). 6,3% au ales o opțiune care pare să indice "și nu mă interesează acest tip de relație." Acestea sunt persoane care nu doar că nu au experiență, dar nici nu manifestă interes. 6,3% au ales o altă opțiune care nu este clar vizibilă în grafic.

Sintetizând aceste date: 31,3% (aproximativ o treime) raportează că au avut experiențe cu relații non-monogame (sumând toate răspunsurile "Da"), 25% sunt curioși să încerce, deși nu au experiență, 37,6% nu au avut astfel de experiențe și nu manifestă interes (combinând "Nu" și "Nu și nu mă interesează"). Aceste rezultate sugerează o diversitate considerabilă de experiențe și atitudini față de relațiile non-monogame în rândul respondenților, cu un procent semnificativ care fie a experimentat, fie este deschis la experiențe alternative la monogamia tradițională.

Referitor la întrebarea "Credeți că poliamoria poate fi o alternativă validă la monogamie?", cu trei răspunsuri posibile:, 30,8% au răspuns "Da", 30,8% au răspuns "pentru unii oameni", 38,5% au răspuns "Depinde de persoană sau de situație". Distribuția opiniilor este relativ echilibrată, cu o ușoară preponderență pentru răspunsul care indică dependența de factori individuali sau contextuali (38,5%). Celelalte două opțiuni au primit exact același procent de răspunsuri (30,8%). În esență, datele arată că majoritatea respondenților (aproximativ 69,3% în total, însumând a doua și a treia categorie) consideră că validitatea poliamoriei ca alternativă la monogamie depinde de factori specifici individuali sau de context, mai degrabă decât să fie o opțiune universal valabilă pentru toți.

Analiza rezultatelor pentru întrebarea "Cât de importantă este exclusivitatea sexuală într-o relație pentru dvs.?" arată că opiniile sunt relativ distribuite între cele cinci opțiuni, cu trei categorii având exact același procent (23,1%) și două categorii având de asemenea același procent (15,4%). Dacă grupăm răspunsurile, observăm că aproximativ 46,2% dintre respondenți (primele două categorii) consideră exclusivitatea sexuală ca fiind importantă sau esențială în relațiile lor, în timp ce restul de 53,8% au o viziune mai nuanțată, considerând-o opțională sau acceptabilă în anumite condiții. Aceasta sugerează o ușoară înclinare spre flexibilitate în privința exclusivității sexuale, deși o proporție semnificativă încă o consideră ca fiind un aspect important al relațiilor.

Percepția despre poliamorie. 60% dintre respondenți consideră că poliamoria este "o alegere pentru unii oameni" 20% o văd ca "o alternativă la relațiile tradiționale" 10% cred că este "un mod complicat de a trăi" 10% nu și-au format încă o opinie. Majoritatea covârșitoare (60%) au o atitudine neutră sau tolerantă, văzând poliamoria ca o alegere individuală. Un procent mai mic (20%) o percepe ca o alternativă reală la relațiile tradiționale. O minoritate (10%) consideră că este un mod de viață dificil. Alți 10% nu au încă o părere clară. În ansamblu, rezultatele indică o deschidere destul de mare față de conceptul de poliamorie, cu doar o mică parte dintre respondenți exprimând reticență.

Disponibilitatea respondenților de a discuta cu partenerul/partenera despre posibilitatea deschiderii relației. Adunat, 40% dintre respondenți sunt împotriva ideii de a discuta despre deschiderea relației (cei care au ales „Nu” și „nu consider că este o opțiune”). 30% sunt cel puțin deschiși să ia în considerare discuția, fie că sunt siguri, fie că ar explora posibilitatea împreună. Restul de 30% fie sunt indecișI, fie consideră că acest subiect ar trebui discutat doar în anumite circumstanțe. În ansamblu, răspunsurile sunt relativ echilibrate, ceea ce sugerează că subiectul este unul delicat și că atitudinea față de relațiile deschise variază semnificativ între respondenți.

La întrebarea ”Din punctul dvs. de vedere care credeți că este cel mai mare avantaj al deschiderii relaţiei” 40% dintre respondenți consideră că "Comunicarea deschisă și onestă" este principalul beneficiu al unei relații deschise. 20% cred că cel mai mare avantaj este "Libertatea de a explora conexiuni multiple". 20% apreciază "Flexibilitatea și adaptabilitatea relației" ca fiind un avantaj principal. 20% nu văd avantaje semnificative în deschiderea unei relații. Comunicarea deschisă și onestă este cel mai apreciat avantaj, indicând că mulți consideră că relațiile deschise încurajează transparența și sinceritatea. Alte 40% dintre răspunsuri sunt împărțite între flexibilitate și libertatea de a explora noi conexiuni, ceea ce arată că unii văd relațiile deschise ca un mod de a evita rigiditatea relațiilor tradiționale. O parte semnificativă (20%) nu percep avantaje clare, ceea ce poate reflecta scepticism sau o preferință pentru relațiile monogame. Per ansamblu, răspunsurile sugerează că cei care văd beneficii în relațiile deschise pun cel mai mare accent pe comunicare și transparență.

Cum v-ați evalua abilitățile de comunicare în relații?". Majoritatea covârșitoare a respondenților (62,5%) își evaluează abilitățile de comunicare în relații ca fiind "Bune". Celelalte trei categorii ("Excelente", "Medii" și "Slabe") au primit fiecare același procent de răspunsuri, de 12,5%. Dacă privim datele combinat, 75% dintre respondenți (categoriile "Excelente" și "Bune" împreună) își evaluează pozitiv abilitățile de comunicare, ceea ce sugerează un nivel ridicat de încredere în capacitățile proprii de comunicare în context relațional. Doar un sfert dintre respondenți (25%) consideră că au abilități medii sau slabe de comunicare. Acest grafic indică faptul că majoritatea participanților la sondaj au o percepție pozitivă despre propriile lor abilități de comunicare în relații.

Majoritatea respondenților se simt confortabil să își exprime nevoile emoționale în fața partenerului. Jumătate dintre respondenți (50%) raportează că se simt confortabil "Mai mereu", iar un procent semnificativ (37,5%) se simt confortabil "Întotdeauna". Doar o minoritate (12,5%) se simt confortabil doar "Uneori" să își exprime nevoile emoționale. Dacă combinăm primele două categorii, observăm că 87,5% dintre respondenți (categoriile "Întotdeauna" și "Mai mereu" împreună) raportează un nivel ridicat de confort în exprimarea nevoilor emoționale față de partener, ceea ce sugerează o deschidere emoțională bună în relațiile acestor respondenți. Este interesant de observat că nu există răspunsuri pentru categoriile care ar indica disconfort major în exprimarea nevoilor emoționale (cum ar fi "Rareori" sau "Niciodată"), ceea ce sugerează că participanții la sondaj au, în general, relații caracterizate de siguranță emoțională.

În privința gestionării conflictelor jumătate dintre respondenți (50%) preferă abordarea directă și deschisă a conflictelor, căutând să ajungă la o soluție prin discuții. Aceasta este strategia dominantă printre participanții la sondaj. Un procent semnificativ (30%) preferă să lase tensiunile să se diminueze înainte de a aborda problema, sugerând o preferință pentru discuții când emoțiile sunt mai puțin intense. Un număr mai mic de respondenți (10%) încearcă să evite complet conflictele, în timp ce un alt grup similar ca mărime (10%) alege să cedeze pentru a menține armonia în relație. Combinând datele, observăm că majoritatea participanților (80% - primele două categorii) preferă strategii active de rezolvare a conflictelor, fie imediat, fie după o pauză de reflecție. Doar 20% adoptă strategii de evitare sau cedare, care pot lăsa probleme nerezolvate.

Aceste rezultate sugerează că majoritatea respondenților valorifică comunicarea și rezolvarea activă a problemelor în relațiile lor, mai degrabă decât evitarea sau suprimarea conflictelor. 75% dintre respondenți consideră că comunicarea este "extrem de importantă" în contextul relațiilor poliamoroase. Restul de 25% consideră comunicarea ca fiind "importantă". Este de remarcat că nu există respondenți care să considere comunicarea ca având o importanță redusă sau care să o considere neimportantă în acest context. Acest lucru sugerează un consens puternic privind rolul crucial al comunicării în navigarea dinamicilor specifice relațiilor poliamoroase.

La întrebarea "15. Care afirmație de mai jos descrie cel mai bine stilul dumneavoastră de atașament în relații?" Rezultatele sunt distribuite astfel: a) "Am tendința de a fi sigur pe mine" - 33.3% , c) "Mă simt confortabil cu intimitatea și independența" - 33.3%, b) "Am tendința de a mă simți anxios și am nevoie de reasigurări frecvente din partea partenerului" - 16.7%, d). "Nu sunt sigur" - 8.3% , e). Nu apare complet etichetat în grafic, dar are 8.3%. Datele reflectă distribuția stilurilor de atașament în relații ale respondenților. Observăm că două stiluri predomină în mod egal: stilul sigur pe sine (33.3%) și stilul confortabil cu intimitatea și independența (33.3%), ambele reprezentând două treimi din totalul răspunsurilor. Aceste stiluri indică în general relații sănătoase, cu un echilibru bun între autonomie și conexiune emoțională. Stilul anxios, caracterizat prin nevoia de reasigurare frecventă, reprezintă 16.7% din răspunsuri. Un procent relativ mic de respondenți (16.6% în total) fie nu sunt siguri de stilul lor de atașament, fie au ales opțiunea e) nu sunt sigur. Această distribuție sugerează că majoritatea respondenților (aproximativ două treimi) percep că au stiluri de atașament considerate sănătoase în psihologia relațiilor.

Cât de confortabil v-ați simți dacă partenerul dvs. ar avea relații romantice sau de intimitate cu alte persoane?" rezultatele obținute ne arată că majoritatea respondenților (75% în total) ar resimți un nivel de disconfort dacă partenerul lor ar avea relații romantice sau intime cu alte persoane, jumătate din totalul respondenților (50%) declarând că s-ar simți "foarte incomozi" în această situație. Doar un sfert dintre respondenți (25%) ar fi "destul de confortabili" cu ideea ca partenerul lor să aibă alte relații. Rezultatele indică o tendință predominantă spre monogamie sau exclusivitate emoțională și fizică în relații în rândul respondenților acestui sondaj. Faptul că nu există deloc respondenți care să se simtă "foarte confortabili" cu această idee, iar 75% exprimă diverse grade de disconfort, sugerează că pentru majoritatea participanților, exclusivitatea romantică și intimă reprezintă o valoare importantă în relații.

Ideea explorării poliamoriei. O treime dintre respondenți (30%) ar fi deschiși la discuții despre acest subiect, ceea ce indică o deschidere către dialog chiar dacă nu neapărat către practică. Un alt procent semnificativ (20%) ar avea nevoie de timp pentru reflecție, iar alți 20% se declară nesiguri, indicând o poziție neutră sau ambivalentă. În ceea ce privește pozițiile mai clare, 20% dintre respondenți exprimă reacții negative (10% s-ar simți incomozi și 10% s-ar opune puternic), în timp ce doar 10% ar fi susținători și curioși despre această posibilitate. Analizând aceste date, observăm că majoritatea respondenților (70%) nu au o poziție fermă împotrivă, fiind fie deschiși la discuție, nesiguri sau având nevoie de timp pentru a reflecta. Acest lucru sugerează că, deși poliamoria nu este neapărat preferința predominantă, există o deschidere considerabilă pentru a discuta și explora acest concept.

Analizând datele despre relații (întrebările 18-21), putem observa câteva tendințe importante legate de negocierea limitelor, compromisuri, granițe în relații și importanța acordurilor în contextul relațiilor non-monogame: 87.5% dintre respondenți se consideră "destul de pricepuți" la negocierea nevoilor și limitelor într-o relație, în timp ce doar 12.5% se consideră "foarte pricepuți". Acest lucru sugerează că majoritatea participanților au încredere în abilitățile lor de negociere în relații, deși puțini se consideră experți în acest domeniu.

Referitor la disponibilitatea de a face compromisuri când nevoile partenerului diferă de ale proprii, 75% dintre respondenți sunt "deseori dispuși" să facă compromisuri, în timp ce 12.5% sunt "întotdeauna dispuși" și alți 12.5% sunt "uneori dispuși". Acest rezultat indică o atitudine predominant flexibilă și orientată spre compromis în relații. Rezultatele arată o distribuție perfect egală între cei care se simt "foarte confortabil" (50%) și cei care se simt "destul de confortabil" (50%) cu stabilirea granițelor clare în relații. Este semnificativ că nimeni nu a indicat disconfort cu stabilirea granițelor, ceea ce sugerează că respondenții valorizează claritatea în comunicarea limitelor.

În ceea ce privește importanța stabilirii acordurilor și limitelor în relațiile non-monogame/poliamoroase, 62.5% consideră acest aspect ca fiind "extrem de important", iar 37.5% îl

consideră "important". Din nou, nimeni nu a indicat că acest aspect ar fi neimportant. Există o coerență între valorile exprimate în toate graficele, care subliniază importanța comunicării deschise, a negocierii și a stabilirii limitelor clare în relații. Deși majoritatea respondenților preferă relațiile monogame sau s-ar simți inconfortabil cu un partener care are alte relații, ei înțeleg totuși importanța crucială a acordurilor clare în relațiile non-monogame (100% consideră acest lucru important sau extrem de important).

Există o conștientizare ridicată a importanței stabilirii granițelor clare în relații (100% se simt confortabil cu acest aspect), indiferent de tipul de relație. Disponibilitatea de a face compromisuri (87.5% fiind deseori sau întotdeauna dispuși) corelează cu percepția respondenților despre propria pricepere în negocierea nevoilor și limitelor (87.5% considerându-se destul de pricepuți). Aceste rezultate sugerează că, indiferent de preferințele personale privind tipul de relație, participanții la sondaj valorizează comunicarea deschisă, negocierea clară a limitelor și sunt dispuși să facă compromisuri pentru a menține relații sănătoase.

Analiza privind trauma și impactul acesteia asupra relațiilor (Întrebările 22-25) 60% dintre respondenți consideră că experiențele din trecut afectează semnificativ sau moderat capacitatea de a avea încredere în relații, în timp ce doar un procent mic (6.7%) crede că acestea nu au un impact major. Aproximativ 56.3% dintre respondenți recunosc un impact moderat până la semnificativ al traumelor asupra modului în care abordează relațiile, în timp ce doar 12.6% consideră că impactul este minim sau inexistent. Majoritatea respondenților (62.5%) se simt confortabil discutând despre traumele lor cu un partener, ceea ce sugerează o deschidere spre comunicare și vulnerabilitate în relații. Totuși, un sfert dintre respondenți se simt incomozi în această situație. Este remarcabil că respondenții sunt distribuiți perfect egal între cele trei opțiuni, toate sugerând un grad de dificultate suplimentar în gestionarea relațiilor poliamoroase când există traume din trecut. Nimeni nu a ales opțiuni care să nege această dificultate suplimentară.

Recunoașterea impactului traumei: Majoritate respondenților recunosc că experiențele traumatice din trecut influențează modul în care abordează relațiile și capacitatea de a avea încredere. Deschidere versus vulnerabilitate: Deși mulți respondenți se simt confortabil discutând despre traumele lor cu partenerii (62.5%), unii rămân reticenți (25%), ceea ce poate indica diferite niveluri de pregătire pentru vulnerabilitate emoțională. Complexitatea poliamorie vs monogamie: Există un consens (100%) că traumele din trecut pot face relațiile poliamoroase mai dificil de navigat decât cele monogame, sugerând recunoașterea că multiplele conexiuni emoționale pot amplifica provocările legate de traumă. Conștientizare de sine: datele indică un nivel ridicat de conștientizare de sine în rândul respondenților privind impactul traumelor asupra funcționării lor în relații.

Această analiză sugerează că respondenții înțeleg importanța procesării traumelor din trecut pentru sănătatea relațiilor prezente, și că există o recunoaștere a provocărilor suplimentare pe care relațiile non-monogame le pot prezenta în contextul vindecării traumelor emoționale. Cel mai frecvent beneficiu identificat, cu aproape jumătate din răspunsuri (41.7%), este posibilitatea de a avea "experiențe intime mai diverse". Acest lucru sugerează că mulți respondenți percep diversitatea experiențelor ca fiind un avantaj semnificativ al poliamoria, probabil referindu-se atât la diversitatea fizică cât și la cea emoțională pe care multiple relații o pot oferi.

Un sfert dintre respondenți (25%) consideră că "creșterea personală și descoperirea de sine" reprezintă un beneficiu important al relațiilor poliamoroase. Acest lucru indică faptul că pentru acești respondenți, poliamoria nu este doar despre conexiuni externe, ci și despre un proces interior de dezvoltare și auto-cunoaștere care poate rezulta din navigarea unor relații mai complexe. "Sprijinul emoțional sporit" este identificat de 16.7% dintre respondenți ca fiind un beneficiu potențial, sugerând recunoașterea faptului că multiplele relații pot oferi o rețea mai extinsă de suport emoțional. Este notabil că același procent de respondenți (16.7%) nu văd niciun beneficiu în relațiile poliamoroase. Acest grup reprezintă perspectiva că poliamoria nu aduce avantaje, posibil reflectând preferința pentru relații monogame sau preocupări legate de complexitatea și provocările relațiilor multiple.

În ansamblu, majoritatea covârșitoare a respondenților (83.3%) identifică cel puțin un beneficiu potențial al relațiilor poliamoroase, ceea ce sugerează o deschidere conceptuală față de această formă de relație, chiar dacă nu toți ar alege-o pentru ei înșiși. Două categorii sunt considerate provocările principale, ambele cu același procent de 31,6%: Gelozia și nesiguranța Aceasta este cea mai frecvent menționată provocare, sugerând că mulți respondenți percep emoțiile negative ca un obstacol major în

relațiile poliamoroase. Stigmatizarea socială Această provocare este egală în proporție cu cea a geloziei, indicând că percepțiile negative din partea societății pot influența relațiile poliamoroase.

Rezultatele sugerează că gelozia și stigmatizarea socială sunt cele mai mari provocări în poliamorie, cu un impact semnificativ asupra relațiilor. Pe următorul loc se află: gestionarea timpului, cu 21,1% Aceasta este o provocare semnificativă, dar cu un procent mai mic, ceea ce sugerează că, deși este important, nu este la fel de prioritară ca cele menționate anterior. Gestionarea timpului și menținerea echilibrului emoțional sunt, de asemenea, importante, dar percepute ca provocări secundare. Menținerea echilibrului emoțional (15.8%) - Aceasta reprezintă cea mai puțin frecvent menționată provocare, dar rămâne totuși relevantă pentru unii respondenți. Aceste date pot ajuta la înțelegerea dinamicii relațiilor poliamoroase și a dificultăților întâmpinate de indivizi.

Rezultatele indică faptul că atât factori interni (gelozia și nesiguranța) cât și factori externi (stigmatizarea socială) reprezintă în egală măsură cele mai semnificative provocări pentru persoanele implicate în relații poliamoroase. Gestionarea timpului este de asemenea o provocare importantă, reflectând probabil dificultatea de a aloca timp suficient pentru mai multe relații. Menținerea echilibrului emoțional, deși importantă, este considerată o provocare mai puțin semnificativă comparativ cu celelalte. Aceste date sugerează că persoanele în relații poliamoroase se confruntă atât cu dificultăți personale, legate de emoții și gestionarea relațiilor, cât și cu presiuni externe din partea societății.

Explorarea de relații non-monogame (poliamorie, swing) în viitor, dacă circumstanțele ar fi potrivite indică o deschidere moderată spre explorarea relațiilor non-monogame în rândul respondenților. Faptul că opțiunea "Poate" domină cu 40% sugerează că mulți oameni sunt deschiși la idee, dar probabil au anumite rezerve sau condiții. Dacă însumăm răspunsurile pozitive ("Cu siguranță", "Da" și "Poate"), obținem 60%, ceea ce indică o tendință mai degrabă favorabilă. Pe de altă parte, 40% dintre respondenți ("Probabil că nu", "Nu", "Cu siguranță nu") au o atitudine mai rezervată sau negativă față de această posibilitate. Este interesant de observat distribuția echilibrată a răspunsurilor extreme (10% pentru fiecare dintre "Cu siguranță" și "Cu siguranță nu"), ceea ce sugerează că există atât persoane foarte deschise cât și persoane ferm împotriva acestei idei, însă majoritatea se situează undeva între aceste poziții. Pentru deschiderea respondenților față de participarea la sesiuni de consiliere (individuală sau de cuplu) pentru explorarea relațiilor non-monogame rezultatele indică o atitudine general pozitivă față de consilierea în contextul relațiilor non-monogame.

Dacă combinăm răspunsurile afirmative ("Da" și "Cred că ar fi benefic"), obținem 57,2% dintre respondenți care consideră consilierea utilă sau necesară. Acest lucru sugerează că majoritatea participanților recunosc importanța suportului profesional în explorarea relațiilor non-monogame. Este interesant că 14,3% dintre respondenți ar participa la consiliere doar dacă partenerul/partenera și-ar dori acest lucru, indicând că decizia lor este influențată de dorințele partenerului. De asemenea, categoria "Poate" (14,3%) arată că unii respondenți sunt indecișși, posibil datorită lipsei de informații sau experiență în acest domeniu. Doar 14,3% dintre respondenți nu consideră necesară consilierea, ceea ce sugerează că majoritea recunosc complexitatea relațiilor non-monogame și potențialele beneficii ale consilierii specializate.

Concluzii

În urma analizei surselor științifice privind poliamoria, reiese că societatea rămâne preponderent tradițională, iar termenii asociați relațiilor consensuale non-monogame sunt adesea necunoscuți, generând rezistență și reticență. Poliamoria, ca structură relațională complexă (cercetătorii ar trebui să nu mai ignore în cercetările lor orientarea relațională), nu poate fi categorisită sau redusă la un singur tip sau model din cadrul relațiilor etice consensuale non-monogame. Poliamoria cu toate tipurile și subtipurile ei nu se limitează doar la relațiile romantice, ci este o filozofie relațională ce poate fi aplicată în toate aspectele vieții. Este o modalitate de a relaționa responsabil, de a experimenta, învăța și aplica înțelegerea, comunicarea, compersiunea și acceptarea în toate relațiile noastre: cu sinele nostru, cu familia, prietenii și cunoscuții și, în general, cu toată lumea [4].

Rezultatele obținute din chestionarul aplicat online, adresat persoanelor cu vârsta între 40 și 50 de ani, evidențiază un profil relațional complex, marcat de tranziția dintre valorile tradiționale și deschiderea către noi forme de relaționare, precum poliamoria sau relațiile non-monogame etice. Majoritatea respondenților manifestă o atitudine deschisă față de diversitatea relațională, chiar dacă exclusivitatea sexuală rămâne importantă pentru o parte semnificativă dintre aceștia. Interesant este că

87,5% dintre participanți sunt familiarizați cu termenul „poliamorie”, iar aproximativ o treime au avut sau sunt curioși să aibă o experiență de acest tip. Deși doar o minoritate afirmă că relațiile monogame sunt singura opțiune viabilă pentru ei, o proporție consistentă de respondenți se simte inconfortabil cu ideea ca partenerul să aibă relații intime cu alte persoane.

Având în vedere marea varietate de experiențe ale persoanelor implicate în relații poliamoroase, este clar că relațiile poliamoroase vor continua să joace un rol crucial și semnificativ în viața persoanelor implicate. La fel ca în cazul tuturor relațiilor alternative, vor continua să existe probleme legate de accesul și calitatea vieții în cadrul familiilor poliamoroase. Problema accesului la calitatea vieții în cadrul relațiilor poliamoroase este complicată de faptul că poliamoria, ca stil de relație, a fost văzut de mulți ca o problemă tehnică de gelozie și o alegere de stil de viață, mai degrabă decât ca un stil de familie alternativ legitim. Cu siguranță, există persoane care trăiesc într-o manieră poliamoroasă, așa cum este definită în acest studiu, fără a avea relații sexuale și/sau amoroase intime.

Un aspect pozitiv remarcabil este nivelul ridicat de conștientizare a importanței comunicării, negocierii limitelor și compromisului în relații, aspecte esențiale atât în dinamica monogamă, cât și în cea non-monogamă. 100% dintre respondenți recunosc importanța stabilirii acordurilor clare în relații, iar 87,5% se consideră capabili să negocieze propriile nevoi și limite. De asemenea, există o recunoaștere clară a influenței traumelor emoționale din trecut asupra relațiilor actuale. Majoritatea participanților admit că aceste experiențe le influențează încrederea și abordarea relațională, iar o treime consideră că poliamoria poate fi mai dificil de gestionat în prezența unor traume nerezolvate.

În ceea ce privește percepțiile despre poliamorie, majoritatea o consideră o opțiune validă pentru unii oameni, iar o parte importantă identifică beneficii clare ale acestui tip de relaționare: diversitatea experiențelor intime, creșterea personală și sprijinul emoțional extins. Totuși, provocările menționate – în special gelozia, stigmatizarea socială și gestionarea timpului – indică dificultăți reale în asumarea și practicarea acestui stil relațional. Realitatea este că oamenii au adesea mai mulți parteneri în timpul vieții lor, dar se apropie doar de unul la un moment dat. Ideea de a avea mai mulți parteneri simultan este mai puțin relevantă în comparație cu practica împărtășirii resurselor și sentimentelor, care contravine normelor de exclusivitate relațională din cultura noastră. În unele cazuri, relațiile non-monogame pot contribui la redefinirea conceptului de relație romantică acceptată social, influențând astfel normele dominante. Poliamoria nu reprezintă o amenințare majoră la adresa modelelor relaționale tradiționale. Totuși, studiul nu se poate limita doar la analiza acestor norme, ci trebuie să ia în considerare complexitatea formelor de relaționare dincolo de exclusivitatea sexuală sau afectivă. În concluzie, datele sugerează că grupul analizat manifestă o atitudine relativ flexibilă și deschisă față de formele alternative de relaționare, în ciuda atașamentului față de unele valori tradiționale

Bibliografie

1. Grunt-Mejer, K. and Chańska, W. (2020). How do they even know they love?” The image of polyamory in Polish expert discourse. Archives of Sexual Behavior (2020). https://doi.org/10.1007/s10508-020-01787-8
2. Raven, K. 2010. Power Circuits: Polyamory In A Power Dynamic. Alfred Press Hubbardston, Massachusetts.
3. Sakaluk, J. K., Christopher, Q.-N., Alexandra, N. F., Connor, E. Leshner, E. H., Jessica R. W. (2021). Sameness and difference in psychological research on consensually non-monogamous relationships: The need for invariance and equivalence testing. Archives of Sexual Behavior 50.
4. Simion, S. D. (2023). Realități și identități poliamoroase în non-monogamie. In: The contemporary issues of the socio-humanistic sciences, Ed. 14, 7-8 decembrie, Chișinău.
5. Westbrook, L., Budnick, J., Saperstein, A. (2022). Dangerous data: Seeing social surveys through the sexuality prism. Sexualities DOI: 10.1177/1363460720986927

ASIGURAREA SUPORTULUI PSIHOSOCIAL ÎN CÂMPUL SITUAȚIILOR DE URGENȚĂ. DE LA DEZASTRU LA SOLIDARITATE: O NOUĂ PARADIGMĂ A RELAȚIILOR ÎN SITUAȚII DE URGENȚĂ

Cornelia PRIOTEASA,
Drd. Psihosociolog, Psihosociolog, Doctorand la Școala de Studii Avansate a Academiei Române,
Institutul de Cercetare a Calității Vieții (ICCV)

Abstract

În fața provocărilor complexe generate de situațiile de urgență, asigurarea suportului psihosocial devine o intervenție esențială pentru reducerea impactului emoțional și social asupra echipei de intervenție și populației afectate. Lucrarea propune să prezinte o nouă paradigmă a relațiilor interumane în câmpul situației de urgență, punând solidaritatea în centrul mobilizării comunităților și instituțiilor pentru gestionarea acestor situații. Prin adoptarea unei perspective interdisciplinare, evidențiem particularitățile alegerilor etice în situații de urgență, distincte față de cele din viața cotidiană și promovăm abordări inovatoare pentru sprijinirea victimelor aflate în situații de vulnerabilitate, facilitând tranziția acestora de la suferință la reziliență. Sunt analizate teorii etice relevante în luarea deciziilor, care oferă răspunsuri la dilemele morale și subliniază responsabilitatea profesională a actorilor sociali implicați. Astfel se pune accentul pe un comportament etic și solidar în cadrul intervențiilor precum și pe impactul pe care aceste valori le au în gestionarea situațiilor de urgență.

Cuvinte cheie: Situații de urgență, suport psihosocial, teorii etice, decizii morale, solidaritate, responsabilitate comunitară.

1. *Precizări conceptuale privind situațiile de urgență*

Conceptul de situație de urgență este unul complex, iar definirea sa are un rol esențial în înțelegerea și gestionarea evenimentelor care îl declanșează, contribuind la reducerea impactului asupra vieții și sănătății oamenilor și mediului. Diversitatea abordărilor teoretice și terminologice reflectă multitudinea factorilor implicați în relația cauzală a declanșării acestor evenimente cu impact major și în special a riscurilor psihosociale specifice.

Legislația care reglementează activitatea Sistemului Național de Management al Situațiilor de Urgență în România, definește situația de urgență ca fiind «*un eveniment excepțional, cu caracter non militar, care amenință viața și sănătatea persoanei, mediul înconjurător, valorile materiale și culturale importante, iar pentru restabilirea stării de normalitate sunt necesare adoptarea de măsuri și acțiuni urgente, alocarea de resurse suplimentare și managementul unitar al forțelor și mijloacelor implicate*.» Pentru o evaluare sociologică a situației de urgență propun să analizăm această paradigmă prin divizarea sa în cele două concepte care o compun, *situație* și *urgență*, împreună cu ansamblul de circumstanțe, situate în perimetrul specific, deoarece consider că acest demers facilitează identificarea și înțelegerea importanței caracteristicilor care le definesc. Ulterior, prin recombinarea lor sintetică, vom evidenția natura și mecanismul funcțional în ansamblul factorilor de risc psihosociali care acționează sinergic asupra componentei umane în perimetrul câmpului situațional al urgenței.

Situația – o abordare sociologică

Etimologic termenul „situație" desemnează «ansamblul *împrejurărilor care determină, la un moment dat, condițiile de existență ale unei ființe, colectivități sau activități; stare de fapt care decurge de aici pentru cineva sau ceva*.»[29] Teorema lui Thomas, concept fundamental al interacționismului simbolic, dezvoltat de sociologul american William Isaac Thomas, susține că definirea unei situații reprezintă un element central care contribuie la menținerea ordinii sociale precum și la identificarea comportamentelor și obiectivelor unei acțiuni[30], definiție care implică și caracteristicile unei situații sociale cum ar fi norme, valori, autoritate, rolurile participanților, o formă de acord al celorlalți care poate facilita *coeziunea socială* și acțiunea socială.

Din perspectiva *Teoriei interacțiunii simbolice* a filosofului american Herbert Blumer, situația este definită în contextul conceptului de realitate, fiind considerată o unitate a acesteia, construită pe baza semnificațiilor pe care oamenii le atribuie. «*Realitatea este alcătuită din situații și definește*

[29] Dicționarul explicativ al limbii române (DEX), ediția 2009, Editura Univers Enciclopedic Gold
[30] https://ro.scribd.com/document/56524012/Teoria-Lui-Thomas (accesat 20 iunie 2025)

conceptul de „situație" pe baza semnificaților pe care oamenii le atribuie obiectelor, evenimentelor și comportamentelor pe care aceștia le manifestă pe baza a ceea ce cred și nu doar a ce este obiectiv.» [31]
Dacă potrivit acestei teorii, societatea este considerată a fi construită social prin interpretarea umană a comportamentelor celorlalți, iar aceste interpretări denumite „*definiția situației*" formează legătura socială, putem considera că *definirea situației* este un proces subiectiv, dependent de relațiile sociale, de reprezentarea și interpretarea comportamentelor individuale.
Tot în contextul definirii situației, este subliniată importanța noțiunii de „*a încadra*" o situație.
«*Construirea, prezentarea și menținerea cadrelor de interacțiune, cum ar fi de exemplu contextul și așteptările sociale, identitățile, identitatea de sine sau identitatea de grup, reprezintă aspecte fundamentale ale interacțiunii sociale la nivel micro*.»[32]

Și sociologul francez Gabriel Trade extinde Teoria interacțiunii simbolice către instituțiile și acordurile sociale pe care le consideră *idei și sentimente umane în acțiune* care pot facilita *coeziunea* și acțiunea socială și susține că viața socială nu poate exista decât în funcție de viața psihică, ea este o manifestare a sufletului omenesc, considerat izvorul oricărei manifestări sociale.
Analizând aceste teorii putem observa că este esențial în contextul acțiunilor de intervenție în situații de urgență să avem în vedere normele, valorile, rolurile participanților și autoritatea liderilor, dar și viața psihică, acestea fiind elemente esențiale pentru realizarea și menținerea coeziunii sociale pe parcursul acțiunii și monitorizarea rezultatelor acțiunii comune.

Autorii susțin că fără o definiție a situației cunoscută de către toți participanții, cei implicați nu ar ști cum să acționeze, iar odată ce această definiție este cunoscută, va permite sancționarea anumitor acțiuni sau interzicerea altora care nu corespund planului situației, practic menținerea ordinii sociale.
In definirea situației de urgență, care face referire la evenimente care pot amenința viața și sănătatea persoanei, sociologia ne oferă un suport important de analiză prin contribuția lui Emille Durkheim, care apreciază că fenomenul vieții, nu-l putem cerceta descompunandu-l, ca un grup de atomi. «*Viața n-ar putea fi descompusă astfel; ea este unică, ea nu poate avea sediu decât în substanța vie în totalitatea sa. Ea este în întreg, nu în părți*.» (Durkheim, 2002, p.23).

Afirmația lui Durkheim subliniază ideea că anumite fenomene, precum viața, nu pot fi înțelese prin simpla analiză a părților componente, ci doar prin studierea întregului. Aceasta reflectă principiul holismului, care susține că „*întregul este mai mult decât suma părților sale.*" Din perspectivă psihosociologică, autorul apreciază că această idee se poate aplica nu doar la viața biologică, ci și la viața socială și la comportamentul uman în contextul grupurilor sociale și societății. Ca fondator al sociologiei moderne, Durkheim a susținut că societatea are o realitate proprie, ireductibilă la indivizii care o compun, iar fenomenele sociale, cum ar fi normele, valorile, credințele, nu pot fi explicate doar prin caracteristicile individuale ale membrilor societății, ci trebuie analizate ca realități colective și subliniază importanța studierii „faptelor sociale" ca realități obiective, distincte de conștiințele individuale.

Un argument important în definirea situației îl reprezintă în opinia sa relația dintre faptele individuale și faptele colective. În acest sens, Emille Durkheim apreciază că faptele vieții colective se diferențiază de faptele individuale și că «*ceea ce este important de știut nu e modul în care un gânditor își reprezintă o instituție, ci concepția grupului asupra ei.»* (2022. p.22) Mai putem aduce în atenție și aprecierea sa conform căreia fenomenele sociale sunt exterioare individului, că există o diferențiere între faptele individuale și faptele vieții colective, iar în structura fenomenelor sociale, pe lângă indivizi, considerați singurele elemente active ale societății, există și lucrurile, ca parte integrantă a societății. «*Definiția situației este ceea ce oamenii folosesc pentru a ști ce se așteaptă de la ei și ce se așteaptă de la alții în orice situație dată. Prin definirea situației, oamenii obțin o înțelegere a statutului și rolurilor celor implicați în situație, astfel încât să știe cum să se comporte.*»[33]

Un alt punct de vedere în definirea situației în contextul acțiunilor comune îl regăsim în lucrarea "*Introducere în știința sociologiei*", publicată de sociologii Robert E. Park și Ernest Burgess în 1921, în

[31] Burgess, E.W. "Introduction to the Science of Sociology." Robert Ezra Park, Kindle Edition, Amazon Digital Services LLC, March 30, 2011.
[32] idem
[33] idem

care se face referire la un studiu Carnegie publicat în 1919, unde s-a folosit conceptul *definirea situației* și care subliniază că: «*Participarea comună la activități comune implică o definiție comună a situației. De fapt, fiecare act, și în cele din urmă toată viața morală, depinde de definiția situației. O definiție a situației precedă și limitează orice acțiune posibilă, iar o redefinire a situației schimbă caracterul acțiunii*.»[34] In acest context, autorii susțin că fără o definiție a situației cunoscută de către toți participanții, cei implicați nu ar ști cum să acționeze, iar odată ce această definiție este cunoscută, va permite sancționarea anumitor acțiuni sau interzicerea altora care nu corespund planului situației, practic menținerea ordinii sociale.

2. *Urgența - definire și caracteristici din perspectiva psihosocială*

Etimologic noțiunea de urgență provine din fr. *urgence,* lat. *urgens, -ntis,* adjectiv care definește însușirea, caracterul a ceea ce este urgent; situație care necesită o intervenție de urgență, necesitate de a rezolva imediat o problemă sau cel de loc. adv. imediat, numaidecât, repede, fără întârziere.[35]

Atribuite situațiilor excepționale, tipurile de risc care pot genera situații de urgență sunt considerate cazuri de forță majoră cauzate de incendii, cutremure, inundații, accidente, explozii, avarii, alunecări sau prăbușiri de teren, îmbolnăviri în masă, prăbușiri ale unor construcții, instalații ori amenajări, eșuarea sau scufundarea unor nave, căderi de obiecte din atmosferă ori din cosmos, tornade, avalanșe, eșecul serviciilor de utilități publice și alte calamități naturale sinistre grave sau evenimente publice de amploare determinate ori favorizate de factori de risc specifici.[36] O urgență, în general, este văzută ca urmare a unui dezastru natural sau provocat de om, care are ca rezultat un risc grav. (Harvey,et. all 2002)

«O situație de urgență este definită ca „situația care apare în urma unui dezastru.» (Davis și Lambert 2002). Termenul de *urgență* sugerează un imperativ de imediatitate. Considerat ca fiind unul dintre modurile de a trăi timpul real - *urgența*, alături de *instantaneitate* și *imediatitate* reprezintă una dintre caracteristicile fundamentale ale funcționării societății contemporane.[37]

Rezervată anterior unor zone bine delimitate, cum ar fi urgența medicală, urgența juridică, urgența apare ca rezultat final al schimbării raportului cu timpul, ca un simptom caracteristic al societății „hipermoderne", sub influența în special a consumului de masă, o societate caracterizată pe dimensiunea temporală ca fiind o societate a *prezentului imediat.*

Psihologul francez Nicole Aubert evidențiază în lucrarea sa „*La société malade du temps*" că acesta presiune a timpului caracteristică urgenței, poate duce la corodarea caracterului ființei umane, «*o alterare a comportamentului persoanei cauzată de stress care se manifestă prin iritabilitate mare, nervozitate puternică, vulnerabilitatea de a se enerva frecvent, nejustificat și puternic și evoluție pe termen lung a experienței emoționale, afecțiuni psiho-somatice, pierderea capacităților de relaționare, corelată cu pierderea legăturilor sociale*.» (Beauvolsk, M.A. (2003)[38] Totodată Aubert consideră că cererea de imediat a fost cea care a contribuit la producerea urgenței, cauzată în plan social de abandonarea marilor ideologii care cuprindeau o dimensiune explicativă a lumii, de slăbirea punctelor de referință, a structurilor de încadrare și sociabilitate tradițională, familie, petreceri, Biserică, școală. (Aubert, 2004)

3. *Aspecte ale alegerilor etice în situații de urgență*

In domeniul sănătății în general și al intervențiilor în situații de urgență în mod special, profesioniștii se confruntă cu situații, în care trebuie să facă alegeri urgente, care „*diferă de etosul lor deontologic normal și sunt mai utilitariste."* (Malilla, p1).[39] Aceste alegeri se referă la sistemul de triaj care trebuie aplicat într-un cadru normativ definit prin reguli și protocoale bine stabilite, care indică pe cine să aleagă mai întâi ca să îl trateze. Acești profesioniști sunt instruiți să facă față unei crize, să își

[34] Burgess, E.W., Introduction to the Science of Sociology." Robert Ezra Park, Kindle Edition, Amazon Digital Services LLC, March 30, 2011.

[35] Dicționarul explicativ al limbii române, https://www.dictionarroman.ro/?c=urgenta.

[36] Ordonanța de Urgență nr. 21 din 15 aprilie 2004, care reglementează activitatea Sistemului Național de Management al Situațiilor de Urgență, MONITORUL OFICIAL nr. 361 din 26 aprilie 2004).

[37] Aubert, N., https://doi.org/10.4000/communicationorganization.3365, (accesat 10 mai 2025

[38] Beauvolsk, M, Compte rendu de N. Aubert, Le Culte de l'urgence. La société malade du temps., Paris, Flammarion, 2003, Reflets, 9 (2), 287–290, https://doi.org/10.7202/011103ar

[39] Med Health Care and Philos (2015) 18:3–11, DOI 10.1007/s11019-014-9584-7, Towards an Ethical Theory in Disaster Situations, Pierre Mallia, Published online: 16 July 2014, Springer Science+Business Media Dordrecht 2014

menținâ echilibru emoțional. Pentru a lua aceste decizii, este necesar să definească situația de urgență, zona perimetrală în care se face triajul, etapă în care se fac astfel de alegeri etice într-un cadru de timp „*o nișă spațiu-timp, în care ar trebui să fie considerat etic și legitim să se folosească astfel de alegeri încărcate de valoare*." (idem)

Alegerile etice în situații de dezastru diferă fundamental de cele întâlnite în practica medicală de zi cu zi. Acestea impun un tip de management, care nu se limitează doar la tratarea individuală, ci vizează gestionarea medicală și psihosocială a grupurilor afectate. În plus, perioada inițială a dezastrului joacă un rol crucial în determinarea rezultatului misiunii de salvare, reflectat în numărul de vieți salvate. In acest context vom prezenta două tipuri de alegeri alegerile etice utilitariste și alegerile care corespund teoriei deontologice.

Alegerile etice utilitariste

Utilitarismul este o teorie morală care susține că acțiunile sunt juste dacă ele conduc la cea mai mare fericire, pentru cel mai mare număr de oameni. Fondatorii principali ai acestei teorii, Jeremy Bentham și John Stuart Mill, au considerat că scopul principal al vieții este de a maximiza plăcerea și de a minimiza durerea.[40] Alegerile utilitariste sunt decizii care pot avea un impact psihologic major pentru personalul care oferă suport medical în situații de urgență, deoarece *pacienții nu mai sunt văzuți ca indivizi, ci sunt văzuți ca numere*. Aceasta este esența naturii unei alegeri utilitariste, care poate însemna împărțirea timpului cuiva în care cineva tratează doar biologicul imediat și i se cere să abandoneze relația normală medic-pacient pentru a salva mai multe vieți. Astfel de decizii pot avea un impactul psihologic major pentru personalul care oferă suport medical în situații de urgență. Teoria utilitaristă nu este teoria obișnuită în domeniul sănătății, deși există țări care favorizează o abordare utilitaristă a eticii, în multe țări europene, cum ar fi Franța și Italia.

Teoria morală deontologică - este o abordare etică care se concentrează pe îndeplinirea îndatoririlor morale și respectarea regulilor morale, indiferent de consecințele lor. Principiul fundamental al acestei teorii care aparține filosofului german Immanuel Kant stipulează că acțiunile trebuie îndeplinite în conformitate cu datoriile și regulile morale, considerând persoanele ca scopuri în sine.[41] In acest context al alegerilor etice, se naște firesc întrebarea: este mai *utilă* o abordare utilitaristă, spre deosebire de abordarea deontologică?

4. *Solidaritatea – concept, origini și rol social în situații de criză*

O altă valoare morală care se manifestă în contextul situațiilor de urgență este solidaritatea. Considerată a fi un sentiment care conduce la creșterea coeziunii sociale, astăzi solidaritatea este invocată în mod constant, dobândind statutul de principiu de drept în Tratatul european. Acest concept își are originea înainte de 1789, când persoanele fizice erau legate de afilieri corporative sau moștenite. încă din 1830 și s-a dezvoltat începând cu secolul al XIX-lea, în Franța, ca răspuns la nevoia de a consolida legătura socială dintre indivizi. Originară din drept, Codul civil francez din 1804, articolul 1202, solidaritatea este definită ca „*un angajament prin care oamenii se leagă unii de alții și fiecare de toți*".

Sociologul francez Auguste Comte, referindu-se la importanța solidarității în cadrul relațiilor sociale, a subliniat că « *prin acest comportament individul, departe de a-și pierde libertatea în solidaritate, dobândește conștiința responsabilității sale, fiind determinat să se perceapă ca o verigă în lanțul generațiilor.»* Și Alfred Fouillée a susținut solidaritatea ca legătură dintre libertatea persoanelor și ideea de „*datorie socială*", afirmând că «*..cu cât legea ține seama mai mult de libertatea persoanelor, cu atât le cere mai mult să își asume legăturile cu ceilalți și în special cu actele săvârșite de cei a căror moștenire o acceptă.»*[42], evidențiind că o relație contractuală generează relația de solidaritate, punând semnul de echivalență între contract și solidaritate – „*cine spune contract, spune solidaritate*." Astfel, Fouillée consideră că cel care acceptă o moștenire, prin relația contractuală, stabilește în mod voluntar o legătură de solidaritate între cei vii și cei morți, iar solidaritatea este transferată ca o datorie între

[40] Mill, J. S. (2005). *Utilitarismul*. București: Editura Univers Enciclopedic

[41] Kant, I. *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* (Gane, I. C. Traducător). Humanitas, 1998, p.38.

[41] Fouillée, A., *La Science sociale contemporaine*, Paris, Hachette, 1880, p. 115

generații, deoarece, acceptând contractul social care a fost lăsat de generațiile anterioare, generațiile actuale au acceptat, în același timp, beneficiile și sarcinile asocierii, ca relație în care au intrat.

Teza solidarității o regăsim în cartea lui Léon Bourgeois, „*Solidaritatea*" (1896), avocat de profesie și fost prim-ministru al Franței, care descrie acest concept ca relația de datorie reciprocă dintre toți membrii unei societăți, evidențiind atât datoria individuală, cât și cea membrilor unui grup social. Bourgeois subliniază astfel că „*Prin simplul fapt că trăim în societate, avem obligații față de toți contemporanii și succesorii noștri. Suntem uniți cu ei printr-o datorie de solidaritate*." Totodată, autorul accentuează componenta datoriei morale a solidarității care, în opinia sa îl însoțește pe individ încă de la naștere:

«*Fie că îi place sau nu, omul trebuie să intre într-o societate preexistentă ale cărei poveri trebuie să le accepte, în timp ce se bucură de avantajele ei. Este debitor sau creditor prin naștere.*» Potrivit tezei sale, ființa socială nu este doar cea care este capabilă să se asocieze cu alți oameni și să respecte regulile de asociere, este cea care înțelege că există o parte a persoanei sale care este de origine socială și care, prin urmare, trebuie să fie dedicată de el efortului comun. Referindu-se la modul în care se poate manifesta solidaritatea, autorul prezintă două forme, pe de o parte, *solidaritatea națională,* considerată o solidaritate *pasivă,* care se materializează prin politici publice, și o solidaritate *activă* care îmbracă forma de exercitare a solidarității.

Pentru a cultiva acest sentiment al datoriei, Bourgeois, încă din 1895, a creat un „*grup de inițiativă pentru educație socială*" cu scopul de a defini mai precis solidaritatea și de a propaga mijloacele de implementare a acesteia în societate. Autorul apreciază că sentimentul de solidaritate se formează în mod necesar prin educarea „*simțului social*", o educație care să se bazeze pe doi piloni principali - *știința* și *sensibilitatea,* ca trăsătură umană, pe conștientizarea că fiecare persoană datorează comunității, iar în calitate de ființă socială trebuie să accepte că obligațiile decurg din relația sa cu ceilalți, așa cum este definită.

«*O societate nu poate trăi în siguranță și pace dacă oamenii care o compun nu sunt uniți și disciplinați în mod voluntar de aceeași concepție a vieții, a scopului și a îndatoririlor sale. Scopul final al educației naționale este de a crea această unitate a minților și a conștiințelor.*»

Concluzii

Analiza situațiilor de urgență prezentată în acest articol a evidențiat multiple aspecte privind asigurarea suportului psihosocial în aceste contexte, iar cadru teoretic putem se pot formula următoarele concluzii: Solidaritatea nu este doar un sentiment, ci un principiu fundamental care contribuie la mobilizarea comunității și la eficiența intervențiilor psihosociale. Acestea joacă un rol crucial în consolidarea coeziunii sociale și în facilitatea sprijinului reciproc în situații de criză;

Solidaritatea trebuie cultivată ca datorie morală prin educația simțului social;

Caracterul multidimensional al situațiilor de urgență impune o abordare comprehensivă a situațiilor de urgență, dincolo de intervențiile administrative sau tehnice. Deoarece aceste situații de criză implică percepții și reacții sociale care influențează deciziile și comportamentele colective, asigurarea suportului psihosocial pentru populația afectată dar și pentru profesioniștii care intervin în situații de urgență este imperativă și trebuie realizată de specialiști cu pregătire în domeniul socio-uman;

Luarea deciziilor în situații de urgență necesită un echilibru între perspectivele etice utilitariste și deontologice. Profesioniștii implicați trebuie să gestioneze alegeri complexe, având drept obiectiv optimizarea eficienței intervențiilor pentru salvarea unui număr cât mai mare de vieți, respectând principiile etice și morale fundamentale.

Bibliografie

1. Aubert, N. (2025). La société malade du temps. Communication & Organization. https://doi.org/10.4000/communicationorganization.3365
2. Beauvolsk, M. A. (2003). Le culte de l'urgence. La société malade du temps. Reflets, 9(2), 287–290. https://doi.org/10.7202/011103ar
3. Bourgeois, L. (1896). Solidaritatea. Paris, Flammarion, https://www.mutualite.fr/la-mutualite-francaise/le-mouvement-mutualiste/histoire-des-mutuelles/serie-dete-saison-3/1900-et-le-coup-denvoi-de-liens-mutualistes-internationaux/
4. Burgess, E. W. Robert Ezra Park, Introduction to the Science of Sociology, Kindle Edition, Amazon Digital Services LLC, March 30, 2011. (2011)
5. Davis, L., & Lambert, T. (2002), Emergency Situations and Disaster Management

6. Durkheim, E. (2002). Le phénomène de la vie et la société, https://journals.openedition.org/ress/3920#quotation
7. Fouillée, A., La Science sociale contemporaine, Paris, Hachette, 1880, p. 115
8. Kant, I., Grundlegung zur Metaphysik der Sitten (Gane, I. C. Traducător). Humanitas, 1998
9. Harvey, D. et al. (2002). Disaster Risk and Emergency Response, https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit /10.4324/9781315693606-43 /population-demographics-carl-haub?context=ubx
10. Mallia, P. (2015). Towards an Ethical Theory in Disaster Situations. Med Health Care and Philos, 18, 3–11, https://doi.org/10.1007/s11019-014-9584-7
11. Med Health Care and Philos (2015) 18:3–11, DOI 10.1007/s11019-014-9584-7, Towards an Ethical Theory in Disaster Situations, Pierre Mallia, Published online: 16 July 2014, Springer Science+Business Media Dordrecht 2014
12. Mill, J. S. (2005). *Utilitarismul*. București: Editura Univers Enciclopedic.
13. Thomas, W. (2025). Teoria interacțiunii simbolice. Scribd. https://ro.scribd.com/document/56524012/Teoria-Lui-Thomas

MANAGEMENTUL EFICIENT AL STRESULUI – INDICATOR AL INTELIGENȚEI EMOȚIONALE ȘI AL LEADERSHIPULUI EDUCAȚIONAL

Violeta Nicoleta SIMION,
Doctorandă, Școala Doctorală de Psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă, Chișinău

Rezumat

Articolul evidențiază importanța integrării perspectivei socio-emoționale în contextul actual al educației școlare, accentuând necesitatea gestionării eficiente a stresului și adaptării la schimbările de natură educațională. De asemenea, este analizat atât impactul tehnologiei și digitalizării asupra sistemului educațional cât și apariția unor provocări educaționale în rândul elevilor și al profesorilor. În ceea ce privește rolul abilităților socio-emoționale, precum empatia, comunicarea și autocontrolul, în asigurarea succesului școlar și în menținerea sănătății mentale și emoționale a elevilor, sunt prezentate mecanismele distincte ale stresului pozitiv (eustres) și negativ (distres), evidențiindu-se necesitatea gestionării adecvate a acestora. De asemenea, sunt prezentate strategii și tehnici didactice practice pentru integrarea educației socio-emoționale în curriculum, cum ar fi evaluarea și conștientizarea stresului, diversificarea activităților pentru prevenirea rutinei și a oboselii cronice.

În concluzie, articolul subliniază importanța educației socio-emoționale pentru dezvoltarea elevilor și prezintă noi perspective educaționale în contextul schimbărilor sociale și tehnologice actuale.
Cuvinte cheie: programe socio-emoționale, stres, inteligență emoțională, leadership educațional, adaptare.

În mod științific, pentru prima dată, stresul a fost studiat de către profesorul Hans Selye (1976). În baza unui număr semnificativ de studii, acesta a formulat următoarele concluzii:

- ✓ reacția comună la factorii de stres este, în primul moment, aceea de mobilizare totală a sistemului endocrin și de reducere temporară a eficienței organismului până la punerea în funcțiune a forțelor care să asigure mobilizarea și adaptarea la stres;
- ✓ în a doua fază, se produc adaptarea și rezistența la factorii de stres prin secretarea adrenalinei și noradrenalinei. Acești hormoni intră în circuitul sanguin și împiedică modificări, cum ar fi: creșterea nivelului de colesterol și acizi grași, deteriorarea proceselor digestive, care ar dăuna stării de sănătate a organismului;
- ✓ efectele stresului pot fi pozitive pe termen scurt (îi ajută pe oameni să gândească mai clar în situații de panică sau să fie mai creativi);
- ✓ dacă nu există însă o modalitate de eliberare a stresului, prin acțiuni menite să ajute organismul, fie să evite factorul de stres, fie să-i ajute să facă față, efectul cumulativ poate deveni periculos. Selye a descoperit că organismul are o energie limitată de adaptare, fiecare reacție la stres consumând o parte din această prețioasă resursă. Oamenii pot tolera niveluri ridicate de stres atunci când simt că pot lua măsuri împotriva acestuia, precum și dacă există pauze adecvate între evenimentele generatoare de stres. Restabilirea stării de echilibru intrapsihic este dependentă de funcționalitatea eficientă a sistemului nervos.
- ✓ când energia de adaptare se epuizează, se instaurează cea de a treia fază, starea de colaps care ia forma unor suferințe fizice sau psihice.

În contextul mediului educațional, toți actorii educaționali se pot confrunta:

- ✓ fie cu *stres pozitiv (eustres):* perceput ca o provocare plăcută, cu o durată limitată, care îi ajută să se concentreze și să atingă performanțe calitativ superioare (Selye, 1976);
- ✓ fie cu *stres negativ (distres):* determinat de o presiune continuă, exercitată asupra lor, atunci când sunt obligați să acționeze în moduri incompatibile cu competențele lor reale, cu timpul și resursele avute la dispoziție (Lazarus & Folkman, 1984).

Dincolo de factorii fizici de stres (frig, căldură, efort, zgomot, pericole, etc.) intervin și factorii psihoemoționali care afectează, la rândul lor, sistemul endocrin și ca urmare, starea de sănătate a individului. Cele mai frecvent întâlnite manifestări psihice ale stresului sunt frustrarea, anxietatea, depresia. Prima condiție necesară pentru reducerea stresului este conștientizarea existenței sale. De aceea, măsurarea regulată a stresului prin evaluarea obiectivă a situației este extrem de importantă. În acest sens, zeci de mii de studii au fost consacrate identificării cât mai detaliate a mecanismelor determinante în apariția și dezvoltarea stresului. Mai mult, după contribuția originală a lui Kahn în 1964, metodologiile și metodele statistice folosite au evoluat.

Cele mai multe dintre cercetări au avut următoarele obiective de investigat: - problemele de definire și măsurare a stresului; - relația dintre stres și desfășurarea carierei profesionale; - relația dintre stres și inter-relațiile muncă / familie; - interacțiunea dintre mediul social și familial în prevenirea stresului. În majoritatea cercetărilor, stresul este măsurat în termeni de „solicitare" din partea mediului asupra individului, și în termeni de răspunsuri negative ale acestuia la solicitările externe. Este vorba de un model foarte simplificat al funcționării psihicului individual. Unii cercetători, cum ar fi Selye, evocaseră „*eustresul*" sau stresul pozitiv, insistând asupra satisfacției pe care un individ o poate obține în urma unei tensiuni exterioare; ori acest tip de satisfacție este rareori evocat și mai puțin măsurat. Pentru a corecta aceasta abordare referitoare la un exces de solicitare din partea mediului extern drept cauză a unui stres ridicat, unii autori au preferat să substituie analizei statistice, prin corelație, modele statistice mai sofisticate, cum ar fi analiza multidimensională a datelor.

În contextul multor medii organizaționale, se afirmă deseori, fără prea multe argumente, că stresul este provocat de tipul activității sau de „supramuncă". O examinare mai atentă ne arată însă că starea de stres este uneori însoțită de o reducere a activității, iar alteori de eforturi suplimentare. Pentru a explica prima situație se incriminează oboseala, iar în cea de a doua se vorbește de o supra-compensație. Observația curentă arată că oamenii muncesc, obosesc mai mult sau mai puțin, dar nu sunt și nu se simt stresați decât în anumite situații. Sursa fundamentală a oboselii fiziologice, naturale este activitatea de muncă fizică și intelectuală. Relația este directă, deoarece oboseala constituie un fenomen natural care apare la orice om sănătos.

Munca / activitatea (în general) reprezintă un factor anti-stresant prin excelență, deoarece concentrează energia nervoasă în mod selectiv, orientând conduita către rezolvarea unor probleme (sarcinile de muncă intelectuală și fizică) situate în afara individului. Așa se explică faptul că întâlnim persoane care se cufundă în diferite activități, alteori se „refugiază" într-o muncă fără limite pentru a reduce tensiunea psihică sau starea de stres în care se regăsesc la un moment dat. În aceste cazuri, activitatea poate fi considerată efect al stresului și nu cauză a lui, în timp ce oboseala rămâne o consecință naturală a activității respective.

Sarcina impusă (sau autoimpusă) poate însă, prin volumul sau dificultatea ei, prin răspunderea angajată, să constituie un factor stresant, tot așa după cum condițiile în care se desfășoară activitatea (competiție, mediu nefavorabil, perturbări frecvente) sau rezultatele activității – eșecul în primul rând – să favorizeze stresul.

Relația dintre stresul psihic, tip de activitate și oboseală nu poate fi privită doar din punctul de vedere al performanței sau randamentului, deoarece scăderea lor reprezintă în unele cazuri unul din semnele oboselii, în altele reflectă starea de stres; uneori exprimă lipsa de motivație, dezinteresul sau insatisfacția în activitatea respectivă.

Putem considera oboseala ca un mecanism de apărare sau un semnal de alarmă al epuizării rezervelor funcționale, un indicator al tulburării mecanismelor de apărare ale organismului; fenomenul se prezintă ca un ansamblu de simptome subiective și obiective, apărute ca efect al efortului prelungit, dar reversibil în urma unei perioade de odihnă. Scăderea performanțelor și a funcțiilor psihice, scăderea

satisfacției în orice tip de activitate, creșterea senzației de efort, precum și modificările fiziologice concomitente constituie în același timp semne ale oboselii și efecte ale ei.

Considerând oboseala - îndeosebi cea prematură - ca o tulburare a mecanismelor de adaptare, ne aflăm în plină condiție de stres, căci individul se găsește în situația de a nu putea face față solicitării; scăderea rezervelor funcționale face ca sarcina (obișnuită până la un moment dat) să depășească posibilitățile de adaptare. Deosebirea fundamentală dintre oboseala fiziologică și epuizarea sau oboseala cronică, patologică este reversibilitatea; în cazul oboselii fiziologice reducerea capacității funcționale este trecătoare, reparabilă fără intervenții speciale.

În procesul activității sale productive, omul se adaptează permanent la condițiile externe. Prin aceasta se înțelege dozarea efortului fizic și intelectual în raport cu solicitările specifice, directe, cu lucrul pe care îl are de făcut. Se știe însă că o sarcină de executat poate deveni stresantă dacă trebuie îndeplinită într–o ambianță (fizică sau psiho-socială) necorespunzătoare. Chiar dacă randamentul nu scade în mod vizibil, el se obține cu prețul unei uzuri neuro-psihice sporite. Odată ce efortul nu mai poate fi ajustat la cerințele curente, răspunsurile comportamentale încep sa își piardă din precizie iar treptat, randamentul se diminuează. Astfel, oboseala capătă dimensiunile unei tulburări de adaptare la cerințele mediului extern.

Totodată, este dificil de precizat dacă oboseala este tulburare de adaptare sau dacă această tulburare se produce din cauza oboselii. Printre condițiile care dau naștere unui tip special de oboseală - plictiseala - un rol important îl joacă monotonia. Deși nu există o corelație directă între monotonie și oboseală, numeroase cercetări au arătat că activitățile monotone (rutiniere) se leagă deseori atât de semnele obiective ale oboselii, dintre care în prim plan se situează oscilații ale randamentului, cât și senzația de plictiseală, incapacitatea de a menține atenția fixată asupra sarcinii curente, dorința de a întrerupe activitatea etc.

Tonalitatea emoțională neplăcută caracteristică plictiselii provine din conflictul dintre dorința de a se îndepărta, de a părăsi activitatea în curs, de comutare a preocupărilor către activități mai atractive și obligativitatea de a continua sarcina plictisitoare. Analiza diferitelor tipuri de activități arată că efectele rutinei sunt accentuate îndeosebi în cazul sarcinilor care reclamă un grad moderat de atenție; activitățile de rutină, în care sarcinile sunt automatizate și solicitarea atenției este minimă, permit subiectului fie să se gândească la altceva, fie să se angajeze în discuții cu colegii. Când varietatea stimulilor este redusă foarte mult și stereotipia operațiilor constituie trăsătura dominantă a activității ia naștere saturarea psihică; eforul voluntar pentru a învinge aceasta stare este deseori mai obositor decât cel solicitat de o muncă fizică intensă. Condițiile principale care produc oboseala și plictiseala sunt repetarea stereotipă a activității, durata prelungită a perioadei de lucru neîntrerupt.

Se insistă asupra oboselii provocată de rutină, deoarece reprezintă unul din cazurile în care însuși tipul activității, particularitățile ei stereotipe și repetitive constituie cauza principală a oboselii și a unui stres psihic manifestat prin scăderea motivației, a interesului, conducând la o stare de insatisfacție cronică; în cazuri extreme, aceasta exercită un efect „dezumanizant", semnalat deseori în literatura de specialitate (Floru, R., 1974).

În ceea ce privește, sursele de stres în diferite medii organizaționale, vom enumera o parte dintre acestea:

- ✓ *Surse legate de mediul de lucru:* Condițiile sau mediul de muncă au fost factorii de stres îndelung studiați de peste un secol și jumătate; agenții fizici, consecințele sociale și psihologice sunt factori importanți ai stresului (Cooper & Marshall, 1976).
- ✓ *Sursele legate de supraîncărcare și de deficiențele în muncă:* conform French şi Caplan excesul de muncă / activitate (agent stresant) poate fi de natură cantitativă (prea solicitantă) sau poate fi asociată cu o serie de comportamente disfuncționale. Mai mult, ei au demonstrat că există o legătură semnificativă între excesul de muncă / activitate și diminuarea respectului față de sine, ulterior corelând și cu niveluri ridicate ale consumului de alcool (French & Caplan, 1973).
- ✓ *Surse legate de pericolul fizic.*
- ✓ *Surse legate de adecvarea relației Persoană / Mediu:* se referă la gradul de adecvare a caracteristicilor psiho-sociale ale unui individ la condițiile externe. În cazul unei inadecvări își fac apariția un anumit număr de simptome, cum ar fi anxietatea, depresia, nemulțumirea şi bolile somatice.

În ultimele decenii, se înregistrează un ritm extrem de accelerat al schimbărilor în diferite domenii / arii ale vieții. Multe dintre ele s-au datorat modificărilor explozive a tehnologiilor, utilizării crescânde a proceselor de informatizare, dar și ca efect a modernizării sistemelor manageriale.

Adolescenții se confruntă frecvent cu stres generat de presiunile educaționale, așteptările sociale și schimbările fizice și emoționale specifice vârstei. Mediul educațional poate amplifica aceste presiuni prin teste frecvente, cerințe școlare crescute, competiție accentuată, relații interpersonale dificile cu colegii sau profesorii și lipsa timpului de relaxare și recreere.

Factorilor externi, cum ar fi presiunea părinților și a societății pentru performanță școlară ridicată, se adaugă surselor interne de stres, incluzând autoevaluarea negativă și neîncrederea în propriile abilități (Zins et al., 2004). Acest tip de stres poate conduce la anxietate accentuată, depresie, izolare socială, comportamente de risc și chiar epuizare emoțională severă (Maslach & Jackson, 1981). Tehnologizarea rapidă și digitalizarea crescândă contribuie semnificativ la intensificarea stresului în rândul adolescenților. Utilizarea excesivă a tehnologiei și a rețelelor sociale poate duce la anxietate, scăderea stimei de sine și probleme de somn (Twenge, 2017). De asemenea, accesul permanent la informație generează supraîncărcare cognitivă și dificultăți în gestionarea timpului și a activităților zilnice (Junco & Cotten, 2012).

Expunerea continuă la interacțiunile online, inclusiv cyberbullying-ul, este asociată cu niveluri ridicate de stres emoțional și riscul dezvoltării unor tulburări psihice (Patchin & Hinduja, 2010). Totodată, presiunea de a menține o imagine idealizată pe rețelele sociale contribuie la dezvoltarea unei autoevaluări negative și a sentimentului de inadecvare socială (Best, Manktelow, & Taylor, 2014). În plus, timpul petrecut în mediul virtual reduce oportunitățile de dezvoltare a abilităților socio-emoționale esențiale în gestionarea eficientă a stresului (Przybylski & Weinstein, 2017).

Pentru a reduce impactul acestor factori, este esențială promovarea unei culturi educaționale incluzive, orientate spre sprijin emoțional și dezvoltarea unor relații pozitive în școli. Programele de educație socio-emoțională, activitățile extracurriculare diversificate, sesiunile de consiliere și sprijin psihologic reprezintă strategii fundamentale care ajută adolescenții să își construiască reziliența, să-și gestioneze stresul eficient și să-și dezvolte o identitate personală pozitivă (Goleman, 1995). De asemenea, ca și posibile strategii și tehnici didactice practice pentru integrarea educației socio-emoționale în curriculum dar și pentru asigurarea unui leadership educațional eficient pot fi incluse în curriculum-ul educațional următoarele strategii și tehnici:

- ✓ Organizarea periodică a sesiunilor de autoevaluare / evaluare privind nivelurile de stres resimțit;
- ✓ Implementarea unor instrumente de evaluare psihologică pentru identificarea precoce a simptomelor stresului și anxietății;
- ✓ Integrarea unor activități practice, interactive și jocuri educaționale care să stimuleze interesul și participarea activă;
- ✓ Dezvoltarea unor proiecte interdisciplinare care implică abilități diverse, facilitând colaborarea și reducând monotonia;
- ✓ Implementarea cursurilor și atelierelor axate pe empatie, comunicare eficientă și autocontrol emoțional;
- ✓ Formarea profesorilor în identificarea semnelor stresului și oferirea suportului adecvat elevilor afectați.

În concluzie, gestionarea eficientă a stresului prin educație socio-emoțională contribuie la performanța școlară și sănătatea emoțională, reprezentând un element esențial al leadershipului educațional în contextul actual al schimbărilor tehnologice și sociale (Goleman, Boyatzis & McKee, 2001).

Bibliografie

1. Best, P., Manktelow, R., Taylor, B. (2014). A systematic narrative review of online communication, social media, and adolescent wellbeing. Children and Youth Services Review, 41, 27-36.
2. Floru, R. (1974). Psihologia muncii industriale. București: Editura Academiei.
3. French, J.R.P., Caplan, R.D. (1973). Organizational stress and individual strain. In A.J. Marrow (Ed.), The Failure of Success. New York: AMACOM.
4. Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence. New York: Bantam Books.
5. Goleman, D., Boyatzis, R., McKee, A. (2001). Primal Leadership. Boston: Harvard Business School Press.
6. Junco, R., & Cotten, S.R. (2012). The relationship between multitasking and academic performance. Computers & Education, 59(2), 505-514.

7. Kahn, R.L., Wolfe, D.M., Quinn, R.P., Snoek, J.D., Rosenthal, R.A. (1964). Organizational Stress: Studies in Role Conflict and Ambiguity. New York: Wiley.
8. Lazarus, R.S., Folkman, S. (1984). Stress, Appraisal, and Coping. New York: Springer.
9. Maslach, C., Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. Journal of Occupational Behaviour, 2(2), 99-113.
10. Patchin, J.W., Hinduja, S. (2010). Cyberbullying and self-esteem. Journal of School Health, 80(12), 614-621.
11. Przybylski, A.K., Weinstein, N. (2017). A large-scale test of the Goldilocks hypothesis: Quantifying the relations between digital-screen use and the mental well-being of adolescents. Psychological Science, 28(2), 204-215.
12. Selye, H. (1976). Stress in Health and Disease. Boston: Butterworths.
13. Twenge, J.M. (2017). iGen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy—and completely unprepared for adulthood—and what that means for the rest of us. New York: Atria Books.
14. Zins, J.E., Weissberg, R.P., Wang, M.C., Walberg, H.J. (2004). Building Academic Success on Social and Emotional Learning. New York: Teachers College Press.

INTERACȚIUNEA MOTIVAȚIEI EXPLICITE ȘI IMPLICITE ÎN EXPLORAREA EULUI-VIITOR

Violina STURZA,
Doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
Asistent universitar, Universitatea de Studii Europene din Moldova, ORCID: 0000-0002-9934-6401

Rezumat

Motivația este un factor important în dezvoltarea unui Eu-viitor. Acțiunile și nevoia de satisfacție sunt determinate de caracteristici specifice ale motivației pe care organismul uman le însușește pentru a se proteja și a prospera într-un mediu cât mai sănătos. Activitatea unui motiv duce spre împlinire, afiliere și autoreglarea stărilor ca un tot întreg, manifestând comportamente satisfăcătoare pentru a avea o relație bună sine și cu ceilalți. Motivația explicită este o reprezentare conștientă a unei stări conative sau dorința de implicare într-o anumită activitate, iar cea implicită determină de fapt orientarea mai puțin conștientă spre atingerea unor scopuri. Așa dar putem spune, că atât motivația explicită cât și cea implicită sunt determinante în explorarea Eului-viitor.

Cuvinte cheie: motivație, eul-viitor, dezvoltare, personalitate, conștiință.

THE INTERACTION OF EXPLICIT AND IMPLIED MOTIVATION IN EXPLORING THE FUTURE SELF

Abstract

Motivation is an important factor in the development of a future self. Actions and the need for satisfaction are determined by specific characteristics of motivation that the human body acquires in order to protect itself and thrive in a healthier environment. The activity of a motive leads to fulfillment, affiliation and self-regulation of states as a whole, manifesting satisfactory behaviors to have a good relationship with oneself and others. Explicit motivation is a conscious representation of a conative state or the desire to engage in a certain activity, and implicit motivation actually determines the less conscious orientation towards achieving certain goals. So we can say that both explicit and implicit motivation are determinants in the exploration of the future self.

Keywords: motivation, future self, development, personality, consciousness.

Introducere

Ființa umană este un animal volitiv și rare ori atinge starea de satisfacție completă, iar când o atinge, este pe termen scurt. Imediat ce o dorință este satisfăcută, apare o alta pentru a o înlocui. Când și aceasta este satisfăcută, apare încă una în prim-plan și tot așa. E o caracteristică a ființei omenești să-și dorească mereu, pe parcursul vieții, câte ceva. Apariția impulsului sau a dorinței, acțiunile pe care le determină și satisfacția ce decurge din atingerea țintei, toate luate împreună ne oferă doar un singur element, izolat și artificial, al complexului unității motivaționale. Această apariție depinde practic întotdeauna de starea de satisfacere sau nesatisfacere a celorlalte motivații pe care le poate avea organismul ca întreg. A avea ceva, orice, presupune existența unor dorințe deja satisfăcute. Aici avem de-a face cu două lucruri importante: primul, că ființa umană nu e niciodată satisfăcută pe deplin decât în mod relativ ,, pas cu pas” , și, în al doilea rând, că dorințele par să se ordoneze de la sine într-un fel de ierarhie a dominației [8, p.77-78].

Albert Jay Nock spunea:„ *Fiecare îl face mai bun pe celălalt. Principala ta datorie în viață este să te prezinți în fața societății cu o singură unitate îmbunătățită, tu însuși, iar dacă reușești să devii mai bun, prin chiar această acțiune vei ridica media întregii tale societăți, iar asta se va afla în totalitate sub controlul tău"* [13, p.20].

Motivația umană se manifestă rare ori în comportament altfel decât în relație cu situația dată și cu alți oameni. Orice teorie a motivației trebuie, desigur, să țină seama de acest fapt, incluzând rolul determinării culturale deopotrivă asupra mediului și asupra organismului. Nu cunoaștem nicio modalitate de a defini sau descrie un domeniu în mod universal, în așa fel încât descrierea să fie independentă de organismul care funcționează în cadrul lui. Singurul mod satisfăcător de a înțelege cum un mediu geografic devine psihologic presupune a înțelege că principiul organizator al mediului psihologic este obiectivul curent al organismului aflat în mediul respectiv. Prin urmare putem spune, că în timp ce te dezvolți și prosperi, înțelegi că nevoia ta de afirmare și auto dezvoltare este cu mediul tău inter și extern, prin intenție și manifestare a Eu-lui. Acest lucru conduce către o altă afirmație: *Motivația este o deprimare. Oamenii pot învăța să aleagă și să creeze propriile motivații optime, oriunde și oricând [2 p.* 37].

Dorința noastră de a ne proteja Eul – pentru a evita eșecul și rușinea – ne face de mult prea mule ori să ne trădăm pe noi înșine, să nu încercăm să obținem ceea ce ne dorim cu adevărat. Chiar dacă lucrurile nu ies așa cum credem că ne-am dori să iasă, nu numai că vom supraviețui, dar vom trece print-un proces de devenire și de creștere spirituală. Așa cum spunea Randy Pausch, ,,experiența este ceea ce obții atunci când n-ai obținut ceea ce voiai" [11 p. 29].

Cercetătorii contemporani susțin că organismul este mai de încredere, mai autoprotector, mai autonom și mai capabil de auto direcționare decât se crede de obicei. Se poate adăuga că diferite evoluții au demonstrat necesitatea teoretică de a postula un fel de tendință a organismului spre creștere pozitivă sau de explorare a Eu-lui, decât de tendința lui de conservare, echilibrare sau homeostazia și de cea de a reacționa la impulsurile venite din exterior.

Teoria instinctelor acceptă faptul că oamenii acționează autonom; că firea lor și mediul ambiant contribuie la determinarea comportamentului; că firea lor le oferă un cadru predeterminat de scopuri, obiective sau valori; că, cel mai adesea, în condiții favorabile, lucrurile pe care și le doresc sunt cele de care au nevoie pentru a nu se îmbolnăvi; că toți oamenii formează o singură specie biologică; că numai dacă individul își înțelege motivațiile și obiectivele, comportamentul lui capătă sens și că, per ansamblu, organismele lăsate să se descurce cu propriile resurse manifestă adesea un fel de eficiență sau înțelepciune ce trebuie explicată [8 p.150,151] Așadar, autonomia este nevoia umană de a percepe existența unor opțiuni. Este nevoia de a simți că facem ceea ce facem din proprie voință. Este percepția că noi suntem sursa acțiunilor noastre.

Diferite studii din ultimii douăzeci de ani indică faptul că adulții nu-și pierd niciodată nevoia de autonomie. Unora dintre noi le vine greu să accepte că tot ceea ce fac reprezintă alegerea lor. Fie că li se acordă sau nu, în mod formal, un anumit grad de putere, oamenii își pot alege nivelul propriu de autonomie. Indiferent de vârstă, statut social sau cultură, relaționarea este una dintre nevoile psihologice ale omului [2 p.59]. Prin urmare, motivația ne pune într-o dublă ipostază față de mediul extern: una de independență, constând în capacitatea noastră de a întreprinde acțiuni pe cont propriu, în absența unor stimuli concreți; cealaltă de dependentă, constând în aceea că satisfacerea stărilor proprii de necesitate nu este posibilă decât pe baza schimburilor substanțiale, energetice și in formaționale cu ambianța. Așa dar de aici derivă caracterul interacționist complex al comportamentului și activității umane, orice stimul extern își atinge efectul numai în urma filtrării, evaluării și interpretării lui în planul intern al personalității [6 p.624].

Motivațiile dominante ale umanității presupune fie identificarea de sinelui (Eul) fie identificarea fricii; nu există alte căi în psihologia noastră. Unul cere angajamentul față de adevăratul nostru sine și față de ambițiile ce duce inevitabil la independență, creștere, fericire și transcendență. Celălalt ne face să ocolim provocările, evitând lupta cât se poate de mult- în ciuda faptului că lupta este adesea tocmai lucrul necesar creșterii. Această cale duce la slăbiciune, conformism și, adesea la regret [1 p. 80]. Activitatea unui motiv se însoțește de un efect generalizat, sistemic, punând întreaga personalitate într-o ipostază relațională nouă, aceea de orientare, explorare și identificare a modalităților de satisfacere a stării de necesitate apărute. Acțiunea lui se încadrează în legea

exclusivității în virtutea căreia, în fiecare moment, sistemul personalității poate efectua o singură activitate – cea care corespunde motivului dominant [6 p.626].

Conștiința este infrastructura Eului, in timp ce Eul este suprastructura conștiinței; conștiința conduce la apariția Eului, reprezentând una dintre premisele sale fundamentale, Eul este creator de o noua con- știință, in sensul ca o data apărut ridica conștiința la un nivel superior de vivacitate, optimalitate și adaptabilitate. Eul își trage seva din conștiință, gestează în cadrul ei, își sudează treptat propriile-i componente, dar o și controlează, introduce ordinea, ii integrează stările, experiențele, ii da un sens, o direcționează, iar in cele din urma o depășește [5]. Să fim conștienți, să ne folosim toate facultățile mentale pe care le avem în calitate de oameni, să fim regizorii minții și a motivelor noastre – aceste lucruri ne dau putere personală. Nu există nimic altceva care să merite mai mult atenția noastră vitală, pentru că prin milioanele de decizii de moment pe care le luăm de-a lungul vieții – fie că suntem ghidați de o minte motivată care înclină către Explorarea eului-viitor, fie că ne lăsă în voia impulsurilor automate care înclină către frică – ne creăm propriul destin [1, p.90].

În momentul de față Eul este conceput ca organizator al cunoașterii și ca reglator al conduitei dispunând însă, atât într-un caz, cat și in altul, de o puternica baza afectiv-motivațională. Este studiat rolul Eului, in procesele de prelucrare a informațiilor, se formulează teorii asupra Eului in care locul central îl au emoțiile și prelucrarea pre conștientă a informației, se analizează procesele Eului (inteligenta reflexiva, „pierderea" Eului în lumi imaginate, utilizarea particulara a mecanismelor de apărare) bazate pe implicarea concomitenta a aspectelor cognitive, afective și motivaționale. A. Pratkanis și A. G. Greenwald, rezumând cercetările din ultima decada privitoare la Eu ca „organizator al cunoașterii", constata ca acesta este interpretat in termenii a patru caracteristici: 1. Eul este o structura de cunoaștere; 2. conținutul acestei structuri variază de la o persoana la alta; 3. Eul este un focar al perspectivei afective; 4. Eul dispune de fațete difuze (publice, personale §i colective), fiecare contribuind la perspectiva afectiva a Eului. Toate aceste caracteristici sugerează ca Eul este o schema atitudinala centrala, complexa, specific personala. După părerea autorilor, considerarea Eului ca organizator al cunoașterii ar putea aduce date noi, contribuind astfel la lămurirea multor probleme care înainte păreau a fi ciudate. H. Markus analizând structura Eului, acțiunile lui, și proceselor informaționale ajunge la concluzia ca Eul este o structura activă, interpretativă, permanent implicată in regalarea comportamentului [5].

Motivația are la bază un motiv, iar unul dintre cele mai importante motive pentru care oamenii nu sunt motivați este lipsa motivului [13, p.34]. Frica ne deposedează de cunoaștere de sine, a Eu-lui personal. Frica este motivul uman pentru *aversiune* . Frica nu ne ajută să ne angajăm în obiective mai înalte. Adesea, devine o abordare de a controla, cu orice preț, orice fel de situații date, astfel încât corpul-dar cel mai adesea EU-ul să se poată simți în siguranță și lipsit de provocări [1, p.47]

Pentru a îmblânzi frica, trebuie mai întâi sa recunoaștem efectele ei oribile asupra vieții noastre. Ce se întâmplă cu noi când suntem motivați de frică? Ne pierdem centrul motivațional și caracterul mental. Gândurile noastre devin istovite și pătrunse de anxietate. Tendințele noastre către exprimarea autentică de sine sunt oprite, iar abilitatea noastră de a acționa pentru a ne îndeplini visurile este paralizată [ibidem p. 48].

Napolion Hill a spus: „*Singurul leac eficient împotriva grijilor este să mențiio acțiune constantă în vederea îndeplinii obiectivelor tale, pentru că vei fi atât de ocupat să muncești pentru obiectivelor tale, încă nu vei mai avea deloc timp pentru gânduri negative*". Regula este să nu spui niciodată ceva dacă nu îți dorești ca acel ceva să fie adevărat despre tine [13, p.156]. Așadar, cercetările recente s-au concentrat pe întrebarea ce îi motivează pe oameni să reflecteze asupra dezabilității sau fezabilității unei anumite alegeri. De exemplu, Cioffi și Garner (1996) au constatat că solicitarea alegerilor active, a condus la gândirea mai multor motive pentru care o astfel de decizie ar putea fi atractivă decât solicitarea doar a unei alegeri pasive, iar Liberman și Trope au raportat că reflectarea asupra unui scop potențial care este psihologic distant îi face pe oameni să se concentreze pe dezabilitatea scopului sau a motivației, în timp ce un scop care este psihologic apropiat, declanșează preocupări legate de fezabilitate. Dar luarea în considerare a unui scop potențial care este psihologic distant nu doar poate îndrepta mintea persoanei către dezabilitatea acestui scop, ci chiar îi poate spori dezabilitatea percepută.

În mod specific, când Vasquez și Bühler au variat distanța psihologică apropiată versus îndepărtată, cerându-le oamenilor să-și imagineze performanța unei sarcini viitoare dintr-o perspectivă la persoana întâi sau a treia, au observat că importanța de a face bine a crescut prin adoptarea unei perspective la persoana a treia. Această ultimă perspectivă a produs o dezabilitate mai mare, care, la rândul său, a condus la un scop mai puternic de a face bine în sarcina imediată. Așadar, se pare că interpretările psihologic apropiate versus îndepărtate ale unui scop fac mai mult decât să afecteze măsura în care este luată în considerare dezabilitatea sau fezabilitatea; interpretările psihologic îndepărtate pot face, de asemenea, ca un scop să pară mai dezirabil [4, p.272].

Ar trebui să observăm totodată că a pune în relație de sinonime amenințarea cu inhibarea dezvoltării creează posibilitatea ca o situație să nu reprezinte subiectiv o amenințare în prezent, dar să devină amenințătoare sau inhibatoare pentru dezvoltarea Eului în viitor [8, p.210]. Markus și Nurius au sugerat că oamenii se concep pe ei înșiși nu doar în termeni de ceea ce sunt (adică, conceptul de sine), ci și de ceea ce doresc să devină în viitor (adică, Eul-viitor). Acest Eu-viitor ar trebui să ofere oamenilor idei despre ce fel de scopuri personale ar putea dori să urmărească. Odată ce oamenii și-au stabilit motivații de ordin superior, cum ar fi să devină medic, un părinte bun sau o persoană morală, aceste motivații de ordin superior pot determina și conținutul motivațiilor de ordin inferior. Conținutul acestor motivații de tipul „a fi" determină conținutul motivațiilor corespunzătoare de tipul „a face" spune autorul. Motivațiile de tipul „a fi" au fost descrise folosind termeni precum, „scopuri auto-definitorii", „scopuri identitare", „proiecte personale, „aspirații personale și „sarcini de viață". Gradul în care motivațiile de ordin superior de tipul „a fi" determină alegerea motivațiile de ordin inferior de tipul „a face" depinde de gradul de angajament față de motivația de ordin superior respective de tipul „a fi" [4, p.271].

Atitudinea contează, oamenii liberi și motivați sunt pozitivi și entuziaști cu privire la obiectivele și la viața lor. Mânia, ura și toate capcanele fricii alimentează mințile maselor. Deasupra multora atârnă o tristețe demoralizată. Problema cu care ne confruntăm este eșecurile persoanei de *a-și alege* atitudinea. Cei mai mulți oameni nici măcar nu se *gândesc,* decât rareori, la dispoziția lor sau la felul în care trăiesc sau își aduc contribuția față de lume, din punct de vedere energetic. Această neatenție la modul în care gândesc, se comportă și servesc-acest *stil inconștient* – îi constă visurile și moștenirea [1 p.87].

Motivația ni se înfățișează, în primul rând, ca o forță motrice interioară care pune organismul într-o mișcare orientată, chiar în afară și independent de acțiunea prezentă a unor stimuli externi. Termenul de *motivație* desemnează „*ansamblul factorilor dinamici care determină conduita individului" sau „totalitatea mobilărilor interne ale conduitei, fie că sunt înnăscute sau dobândite, conștientizate sau neconștientizate, simple trebuințe fiziologice sau idealuri abstracte" [6, p.623]*.

Totuși, ce îi determină pe oameni să-și stabilească motivația cu un anumit conținut și structură și cum își pot autoregla procesul de stabilire a motivației? Când încercăm să răspundem la această întrebare, este important să recunoaștem că multe scopuri sau motivația este atribuită de alții. Locke și Latham sugerează că variabilele legate de sursă, cum ar fi legitimitatea și credibilitatea, joacă roluri importante în transformarea unui scop sau a unei motivații, atribuit într-un final personal. Pentru destinatarii acestor motivații atribuite, perceperea lor fiind dezirabil și fezabil, redefinirea acestuia și integrarea lui cu altele existente sunt vitale [4, p. 270]. Prin urmare, autorii L. Dănăilă și M. Golu definește motivația ca „*o formă specifică de reflectare psihică prin care semnalează mecanismelor centrale de conduită-control ale sistemului personalității, o oscilație de la starea inițială de echilibru, un deficit substanțial energetic-informațional sau o necesitate ce trebuie satisfăcută*" [6, p. 624]. Așadar, prin analogie cu definițiile propuse pentru memoria explicită și implicită, autorul definește și două forme paralele ale motivației: explicită și implicită.

Motivația explicită se consideră a fi reprezentarea conștientă a unei stări conative sau dorința de implicare într-o anumită activitate, așa cum sunt ele exprimate în pofta de mâncare, dorința de iubire, nevoia de cunoaștere, de estetic sau altele similare lor. Prin contrast, motivația implicită se referă la schimbările în privința experienței, gândirii sau acțiuni, care pot fi atribuite stării motivaționale ale unei persoane, independent de capacitatea acesteia de a conștientiza starea respectivă. Autorul face referire la această diferențiere explicit-implicit și în termenii modalităților de evaluare.

Prin urmare, sarcinile de măsurare a motivației explicite îi cere subiectului să reflecte și să raporteze propriile dorințe conștiente, în schimb sarcinile elaborate pentru a cuantifica *motivația implicită*, acestea nu reclamă acest lucru. Bine înțeles, existența inconștientă a dorințelor sexuale și agresive, deduse din reprezentări simbolice, cum ar fi simptomele și conținutul oniric, a reprezentat cheia psihanalizei freudiene. În laborator, motivația implicită poate fi exemplificată prin sugestia post hipnotică, în care subiectul se angajează într-un comportament sugerat, fără a fi conștient de sugestie sau de intenția de a acționa [9, p. 102].

Una dintre cele mai răspândite teze motivaționale ale ultimului secol se numește „Teoria Impulsurilor". Ea are sens din perspectiva faptului că suntem motivați să obținem ceea ce nu avem. Dacă ne este sete, suntem motivați să bem, dacă ne este foame, suntem motivați să mâncăm. Utilizarea acestei teorii netezește calea spre acceptarea impulsionării pentru obținerea rezultatelor, a succesului și performanței [2, p.67]. Nevoile psihologice nu sunt impulsuri, sunt chiar opusul acestora. Impulsurile dispar atunci când sunt satisfăcute. Însă, atunci când nevoile psihologice sunt satisfăcute experimentăm o energie pozitivă, o vitalitate și o stare atât de pozitivă, încât mai vrem [ibidem p. 68].

Teoria instinctului se sprijină pe contribuțiile lui James respectiv McDougall și se încadrează în abordarea biologică a studierii motivației. William Mc Dougall a afirmat că oamenii au numeroase „instincte", incluzând printre acestea repulsia, curiozitatea, autoafirmarea act. Teoria instinctelor a fost încadrată drept perspectivă etologică, aceia biologică de studiu a motivației fiind completată cu o a doua dimensiune: perspectiva soci-biologică. Aceasta din urmă ne oferă un punct de vedere aparte; se afirmă, astfel, că toate comportamentele umane sunt motivate de nevoile fundamentale de a ne transmite potențialul genetic generațiilor următoare [10, p. 136].

În istoria recentă a psihologiei, conceptul de motivație implicită a fost pentru prima dată formulat de Mc Clelland și colaboratorii săi. Pentru Mc Clelland și echipa sa, motivațiile explicite sunt autoatribuite: persoana este conștientă de motivațiile sale, poate reflecta la ele și le raportează în interviuri sau chestionare de personalitate. Motivațiile implicite prin contrast, sunt deduse din performanța personală, în urma implicării în sarcini specifice.

Diferența dintre motivațiile implicite și explicite reprezintă extensia unei diferențe semnalate de Mc Clelland. Acesta a mers dincolo de măsurători și a postulat două sisteme motivaționale disociabile, unul explicit și celălalt implicit. Sistemul motivațional explicit este accesibil conștientizării, dar celălalt nu, dar cu toate acestea sistemul implicit poate influența în mod inconștient experiența individului, gândirea și acțiunile sale. Așa dar, în virtutea motivațiilor implicite, oamenii se angajează în comportamente orientate spre scopuri, fără a fi însă conștienți de motivațiile sau scopurile lor. Prin urmare în literatura focalizată asupra motivației implicite, nu se regăsesc comparații atent controlate care să probeze că motivațiile implicite sunt într-adevăr inaccesibile conștientizării [9, p.103].

Cultivarea motivației trece de la un sentiment norocos la o *alegere conștientă.* În timp, aceste alegeri ne vor face să simțim că deținem control asupra propriei vieți, ne vor face să credem că suntem capabili să trecem printre distrageri și că suntem mai buni în cursa cu suișuri și coborâșuri a existenței [1, p.89]. O perspectiva destul de diferită cu referire la inconștientul motivațional este oferită de Bargh, ca parte a promovării generale a conceptului său de automatizare.

Conform modelului motivațional tradițional, individul selectează în mod conștient un anumit comportament intenționat pentru a-și atinge un anumit scop și apoi execută în mod deliberat comportamentul respectiv. Dacă exersăm îndelung un anumit comportament care este orientat spre o anumită motivație, acesta va fi la un moment dat executat automat și inconștient. Bargh, însă în modelul său consideră posibilă automatizarea chiar și a procesului de selecție a obiectivelor. Conforma acestui model auto motivat, în virtutea faptului că obiectivele și motivațiile au fost frecvent și consecvent selectate în situații particulare, există posibilitatea ca la un moment dat acestea să fie în mod automat și inconștient amorsate de către evenimentele din mediu. Odată activate, aceste comportamente orientate motivației, pot fi executate în lipsa oricărei conștientizări [9, p.104]. Autorii descriu două tipuri de motivație unul este *falsa motivație* și al doilea este *adevărata motivație. Falsa motivație* este atunci când ți-se spun o mulțime de povești amuzante despre cum poți face orice și așa mai departe. Este un tip al motivației care te face să te simți bine, dar care nu are valoare pe termen lung.

Adevărata motivație, provine dintr-un sentiment superior al competenței. Oamenii sunt motivați doar dacă își pot construi o imagine mentală, o imaginație vizuală incitantă cu ei făcând ceea ce citesc sau aud de la un orator că se poate face [13, p. 38].

Stările motivaționale se manifestă în cadrul interacțiunii dintre stimulii externi și interni. În astfel de situații, problema motivației poate fi redusă la un complex de reflexe aflate sub controlul excitator și inhibator al unor stimuli multipli dintre care unii interni.

Autorii Leon D. și M. Golu spun că mecanismele hemostatice pot fi asemănate cu unele sisteme de control de tipul servomecanismelor care reglează mărimile. Acest control fiziologic de reglare a variabilelor hemostatice permite organizarea gândirii noastre și cu privire la unele sisteme mai înalte și mai complexe. În general, sistemele de control mențin o anumită variabilă la un nivel dat, prin măsurarea acestuia cu ajutorul detectorilor feedback externi și prin compararea ei cu o valoare fixă. Atunci când variabila de control nu se suprapune exact pe valoarea fixată, detectorii de erori generează semnale de eroare. Și stimulii externi pot determina comportamente corespunzătoare. Toate sistemele de control fiziologic au efecte duble, inhibatoare și excitatoare. Ele funcționează împreună și au rolul de a ajuta sistemele de control [7, p.288].

După criteriul de conținut al motivației prin satisfacerea nevoilor, cum ar fi: nevoia de securitate, afecțiune, statut, prestigiu, autorealizare, autoafirmare-nivelul de aspirație, idealul de viață-familial și profesional putem identifica componenta eu-lui [6, p.628]. Autorii concluzionează faptul că motivația se integrează și se supune mecanismelor supraordonate ale autoreglării voluntare, a căror forță este de natură să introducă serioase corecții și reașezări în ordinea primară a lucrurilor. Ca urmare, în sistemul personalității, ierarhizarea motivelor și ordinea lor de satisfacere trec print-un lung proces de analiză și reconsiderare valorică, la diferiți indivizi obținându-se configurații foarte diferite [ibidem p. 630].

Așadar, motivațiile implicite discutate de McClelland sunt ele însele inaccesibile conștientizării. În schimb, modelul auto motivat al lui Bargh, susține doar că motivațiile individului sunt selectate automat, în absența intenției sau a unei alegeri conștiente. Desigur, acest lucru nu înseamnă că în mod absolut necesar individul nu este conștient de motivațiile în sine. Se pare că diverse obiective cum ar fi cele de reușită sau afiliere, să fie legate de evenimente din mediul curent sau trecut; dar chiar aceste obiective amorsate automat pot foarte bine să facă obiectul unei conștientizări din partea individului. În absența unor dovezi că motivațiile sunt în esența lor inaccesibile experiențelor subiective conștiente, putem considera că motivațiile amorsate automat pe care le discută Bargh sunt posibil mult mai corect conceptualizate ca expresii motivaționale ale percepției sau ale memoriei implicite decât ca motivații implicite [9, p.104].

Diferențele individuale în ceea ce privește reactivitatea emoțională au fost corelate cu capacitatea de autoreglare a învățării. Cercetările referitoare la relația dintre cogniție și emoție, precum și la plasticitatea cerebrală și dezvoltarea cortexului prefrontal sugerează că reactivitatea emoțională are un rol important în dezvoltarea și menținerea funcționării cognitive eficiente [12, p.89].

Satisfacerea și succesiunea motivelor nu se produc întotdeauna de la sine, în mod facil și lin, fără îngrădiri, obstacole și confruntări. Dimpotrivă, dinamica noastră motivațională este presărată sau chiar saturată de îngrădiri, obstacole și condiționări. Acest aspect se evidențiază în două fenomene psihologice importante: frustrarea și conflictul. Ele au fost relevate și analizate în detaliu în cadru psihanalizei (S. Freud, K. Homey).

Frustrarea constă într-un obstacol sau într-o îngrădire de mai scurtă sau de mai lungă durată, cu o apariție mai rară sau mai frecventă, pe traiectoria satisfacerii unei stări de necesitate, primară sau secundară. Ea se însoțește de creșterea tensiunii psihice interne și de insatisfacție. Efectul său așa cum a demonstrat Freud, prezintă două laturi una negativă și una pozitivă. Latura pozitivă constă în determinarea unui nivel mai înalt de activare a proceselor evolutive și compensatorii și în favorizarea formării unor scheme comportamentale și a unor strategii noi de satisfacere a motivelor și de atingere a obiectivelor. Ca urmare, frustrarea se include ca verigă constitutivă importantă a mecanismelor de formare și dezvoltare a Eu-lui. Sublinierea pe care o face Freud că, dacă trebuințele copilului s-ar satisface automat și necondiționat, dezvoltarea sa psihică ar fi condamnată la stagnare. Latura negativă începe să se manifeste când frustrarea depășește anumite limite de toleranță funcțională a subsistemelor biologic și psihic ale personalității și când se acumulează în timp, făcând ca raportul dintre așteptări și împliniri să tindă spre zero.

Reacțiile la frustrare diferă semnificativ de la individ la individ, în funcție de tipul de personalitate. A fost introdus astfel un coeficient de rezistență la frustrare a cărui valoare se află în raport invers proporțional cu forța Eu-lui (Resenzweing, 1961) [6, p. 630-631]

Conflictul se produce atunci când se activează simultan două sau mai multer motive, care nu pot fi satisfăcute împreună, trebuind ales unul singur [6]. Freud ne-a lăsat „aparatul sufletesc" interpretat ca un lucru a cărui „intenție" este aceea de a „combate și de a rezolva cantitatea de stimuli și volumul excitației care vin din exterior și din interior spre el" [3 p.188].

În fond omul nu este interes de vreo stare interioară, fie că e plăcere, carnală sau nu, fie că e echilibrul interior, ci este orientat spre lumea din afara, iar în această lume caută un sens pe care vrea să-l împlinească

Bibliografie

1. Burchard B. *Manifest pentru motivație 9 declarații pentru a-ți revendica puterea personală.* Ed. a 2-a. București: ACT și Polirom. 2019. 254 p. ISBN 978-606-913-504-4
2. Fowler, Susan. *Noua Știință a motivației cum să conduci, să energizezi și să implicit prin Motivația Optimă.* Trad: Gabriel Crețu. București: Piblica, 2016, 226 p.
3. Frankl, Viktor F. *Cel care are un motiv pentru care să trăiască. Logoterapie și analiză existențială - articole și prelegeri.* Traducere din limba germană de Cora Radulean. București: Litera, 2019, 413 p. ISBN 978-606-33-4333-9
4. Leon, Dănăilă, Mihai Golu. Tratat de neuropsihologie. București: Editura medicala, 2021,Vol.2, 680 p. ISBN 978-973-39-0788-6
5. Leon, Dănăilă, Mihai Golu. Tratat de neuropsihologie. București: Editura medicala 2015,Vol.1, 649 p. ISBN 978-973-39-0788-6
6. Maslow H. Abraham; Motivație și personalitate, trad.: Andreea Răduceanu, Ed.-a 3-a. București: Editura Trei, 2013, 567 p. ISBN 978-973-707-905-3
7. Opre, Adrian. *Inconștientul Cognitiv: modele teoretice, suport experimental și aplicații.* Ed. a 2-a, rev. de Mircea Miclea – Iași: Polirom, 2012, 278 pag. ISBN 978-973-46-2609-0
8. Pânișoară, Georgeta. Pânișoară, Ion-Ovidiu. *Ghid practic, „Motivarea Eficientă"*. Iași: Polirom 2010, 296 p.
9. Robbins, Mike. *Nimic nu se schimbă până când tu nu te schimbi. Chid pentru compasiunea de sine și puterea de a-ți depăși obișnuințele.* București: For You, 2016, 239 p.
10. Stănculescu Elena. *Psihologia educației*: *De la teorie la practică*. București: Editura Universitară, 2013, 351 p. ISBN 978-606-591-766-8
11. Tracy, Brian, Strutzel Dan. *Știința motivației strategii și tehnici pentru a transforma visurile în destin*. București: For You, 2019, 287 p. ISBN 978-606-639-279-
12. https://acmelab.yale.edu/sites/default/files/2010_motivation.pdf
13. https://lectiadefilosofie.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/11/mielu-zlate-eul-si-personalitatea.pdf

ABORDAREA ROMANULUI GRAFIC PENTRU FORMAREA COMPETENȚEI DE LECTURĂ ÎN GIMNAZIU

Aurelia DOMNIȚEANU,
Doctorand Universitatea de Stat din Moldova

Întâlnirea cu lectura a devenit un supliciu pentru mulți elevi de gimnaziu. Plăcerea de a citi este tot mai rar întâlnită, fiind înlocuită de plăcerea de a petrece timpul pe dispozitive digitale, iar profesorii trebuie să găsească modalități de a menține interesul pentru lectură. La nivelul gimnaziului, lectura presupune formarea competenței de a înțelege conținutul și mesajul textelor scrise, lucru absolut necesar pentru a atinge idealul educațional de la finalul acestui ciclu de învățământ. Că acest lucru se realizează din ce în ce mai greu și că nivelul competențelor lectorale la gimnaziu nu este tocmai cel dorit, o demonstrează testările naționale și internaționale(PISA, PEARLS, BRIO, Evaluarea Națională).

Necesitatea adaptării la actualitatea zilelor noastre a făcut ca factorii decizionali de la gimnaziu să introducă la acest nivel activități de exersare a literației multimedia. Faptul că în prezent are loc o diversificare din ce în ce mai pronunțată a canalelor de comunicare și că mijloacele media și-au pus amprenta asupra tinerilor face ca textul multimodal să fie din ce în ce mai pe placul lor. Se vorbește că generația actuală de elevi este una nativ digitală, dar se pare că ea este și alfabetizată multimodal. Interesul elevilor a migrat spre tehnologie, spre vizual și atunci profesorii de limba și literatura română ar putea apela la textele multimodale pentru a-i determina să citească totuși. Acest tip de text, introdus

odată cu programa de la gimnaziu din 2017, mizează pe receptarea cuvântului și a imaginii pentru o bună înțelegere a celor transmise ca să se poată aborda lectura ca abilitate de viață. Textul multimodal apare de șapte ori în programă în formularea a trei competențe(de exemplu, 2.1 Identificarea informațiilor importante din textele literare și nonliterare, continue,discontinue și multimodale).Textul multimodal nu este utilizat la gimnaziu doar la rubrica de receptare a unui astfel de text, ci și la redactare/producere de text. Producerea unor astfel de texte le dezvoltă creativitatea și îi face să se simtă cât mai apropiați de activitățile lor din timpul liber.

Textul multimodal este definit ca fiind un tip de discurs pretabil unor modalități diverse de prezentare a mesajului, îmbinându-se mai multe coduri semiotice:verbal, vizual, sinestezic, auditiv, kinestezic. Acesta este caracterizat prin interacțiunea cuvintelor cu imaginea, culoarea și sonoritatea, constituindu-se dintr-o combinare a diferitelor modele semiotice într-o comunicare. O definiție a acestui text se regăsește și în *Ghidul profesorului pentru clasa a V-a* :„ Textul multimodal presupune integrarea diverselor forme textuale pentru a genera semnificații. Într-un text multimodal se combină două sau mai multe sisteme semiotice: lingvistic, vizual, audio, gestual, spațial, multimodalitatea implicând interferența dintre cuvânt, imagine, sunet, gestică și mișcare.” Diferitele aplicații bazate pe inteligența artificială definesc acest concept ca fiind un tip de comunicare ce combină mai multe modalități de exprimare pentru a transmite un mesaj: text scris(cuvinte), imagine(fotografii, desene, pictograme), sunet(muzică, efecte sonore, voce), mișcare(animații, videoclipuri), elemente grafice(culori, fonturi, aranjarea în pagină).

În categoria acestora intră cele tipărite: benzile desenate, romane grafice, povestiri de tablouri, postere, broșuri, pliante, caricaturi, dar și cele digitale: videoclipuri, animații, spoturi, reclame, pagini de internet, etc. Textul multimodal a pătruns în spațiul didactic românesc din 2013, datorită concursului „Lectura ca abilitate de viață” care a pus elevii în situația de a analiza un text multimodal. În gimnaziu, conținutul asociat în programă este banda desenată, la clasa a V-a. Ea este o succesiune de imagini desenate, inclusiv în interiorul bulelor, cuvintele, sentimentele sau gândurile protagoniștilor. Banda desenată presupune o structură complexă, formată din viniete care sunt niște imagini delimitate, bule (forme care cuprind gândurile personajelor, onomatopee(imitarea zgomotelor), recitative(panouri cu informații furnizate de narator, aflate în interiorul vinietelor), bandă(succesiune de mai multe imagini), ideograme(mici desene care exprimă sentimentele personajelor). ,

Un text multimodal poate fi abordat prin lectură, iar formarea competenței de lectură se realizează ca în cazul oricărui alt text: înțelegere, interpretare, reflectare, evaluare, consideră Monica Halaszi în „*Narativul multimodal.Provocarea benzii desenate*.„Modelele de referință prin care pot fi abordate benzile desenate sunt aceleași ca la textul narativ: *J.Langer*: 1. A păși din exterior spre interior: intrarea în lumea textului 2. A fi în interior și a explora lumea textului 3. A păși înapoi și a regândi datele cu care s-a pornit la drum 4. A ieși din lumea textului și a obiectiva experiența; *H.Jauss*: 1. comprehensiunea 2. interpretarea 3. Aplicarea. *J. Giasson:* niveluri ale înțelegerii: nivelul 1. Cititorul nivelul 2 .Textul nivelul 3. Contextul.”

Când predă textul multimodal, profesorul poate face apel la cele trei niveluri ale înțelegerii unui text: *Nivelul 1* - aparține cititorului, vizează abilitățile de lectură ale acestuia: microprocesele(sensul cuvintelor, propoziții, cuvinte), integrarea(legătura dintre propoziții și fraze), macroprocesele(idei principale, rezumat, textul, ca un corp coerent), elaborarea(însușirea personală a textului) și metacogniția(gestiunea înțelegerii, care permite ajustarea textului din partea lectorului). *Nivelul 2* - este cel al textului, înțelege intențiile autorului, forma și conținutul textului. Pentru a înțelege, cititorul are nevoie de reprezentări ale textului, trebuie să știe cu ce tip de text ia contact, trebuie să cunoască intențiile autorului și modul în care și-a organizat ideile și conținutul pe care vrea să-l transmită. *Nivelul 3* - este al contextului, corespunde condițiilor în care se află cititorul în momentul în care intră în contact cu textul, care este intenția autorului, care este contextul lecturii și care este contextul fizic al cititorului.

Din perspectiva disciplinei limba și literatura română, de interes este romanul grafic, o alternativă pentru a întoarce copiii spre lectură, vizualul convingându-i ușor. Termenul *roman grafic* este utilizat pe o scară din ce în ce mai largă, incluzând lucrări de ficțiune și non-ficțiune în benzi desenate. Termenul a fost folosit prima dată în 1964 de Richard Kyle și a devenit popular odată cu cartea Maus de Art Spielgeman(1986). În România, editurile pun la dispoziție foarte multe titluri atractive de

romane grafice care au ajuns pe placul elevilor și care contribuie din plin la dezvoltarea gustului literar-artistic(*Pasărea albă, Împăratul muștelor*,etc.)

Romanul grafic este un text multimodal mai apropiat de ceea ce presupune predarea unui text în școală. Acesta este o operă de ficțiune în care accentul cade pe componenta vizuală. Ilustrațiile ajută cititorul să înțeleagă conținutul mai ușor, partea de text având o pondere mai mică. Romanele grafice sunt un tip de benzi desenate, dar acestea din urmă au de multe ori o periodicitate, urmăresc să spună în mai multe numere povestea unui personaj. În schimb romanele grafice sunt lucrări terminate, independente. Termenul de ”roman grafic” începe să fie utilizat pe scară largă în 1978, atunci când artistul de benzi desenate Will Eisner publică ” Contract cu Dumnezeu” care este considerat primul roman grafic, iar autorul primește apelativul de părintele romanului grafic.

Romanul grafic este, prin urmare, o formă de literatură narativă ce îmbină textul scris cu ilustrațiile de tip bandă desenată pentru a spune o poveste completă. Acesta are următoarele caracteristici: - narațiune complexă: abordează teme profunde (istorice, politice, sociale, personale); ilustrații expresive: sprijină și extind povestea; - format variat: poate fi autobiografic, ficțiune, fantastic sai non-ficțiune; - public țintă divers: de la adolescenți la adulți.

Contactul și părerea elevilor din gimnaziu despre romanul grafic au fost observate și analizate cu ajutorul unui chestionar, aplicat celor ce frecventează clubul de lectură al școlii: Chestionar – Opinia elevilor despre romanele grafice. Acest chestionar a arătat că majoritatea elevilor(68%) sunt familiarizați cu romanul grafic. Copiii cunosc deja o serie de titluri de romane grafice, cel mai cunoscut titlu fiind *Pasărea albă*, dar și titluri precum *Amuleta* sau *Zâmbește* s-au regăsit des printre răspunsuri. Elevii apreciază impactul vizual a acestora și accesibilitatea, iar acest lucru poate fi folosit ca imbold pentru cei mai puțin motivați. Ei și-au exprimat dorința includerii lor mai frecvente ăn demersurile școlare.

În concluzie, impactul vizual al romanelor grafice este puternic, iar valențele pedagogice nu întârzie să apară, acest tip de carte rezolvând o parte dintre problemele de motivare a elevilor să citească, să învețe, să rețină. Deci, odată cu această generație, pentru care doar cuvintele nu sunt de ajuns, se pare că romanul grafic este un mod reușit de a le dezvolta competența lectorală și de a le transmite cunoștințe și valori.

Bibliografie

1. Conley M.W.,Înțelegerea textelor și ariile curriculare,Iași, Polirom, 2019
2. Halaszi Monica, Narativul multimodal, Perspective, 2017
3. Pamfil A., Didactica literaturii.Reorientări, București, Art, 2016
4. Programa pentru Limba și literatura română, București, 2017
5. Pantazescu L., Abordarea textului multimodal la nivelul gimnazial. Posibile demersuri didactice, Iteach, 2021
6. Sămihăian F.(coord),Limba și literatura română.Ghidul profesorului, Art Educațional, 2018

OPȚIONALUL DE GEOGRAFIE LA GIMNAZIU- ÎNTRE NECESITATE ȘI UTILITATE

Elena-Denisa AMIRONESEI,
Profesor de geografie, Școala Gimnazială ,,Alexandru Vlahuță’’Iași - Liceul Teoretic ,,Dimitrie Cantemir” Iași

Motto:“Scoala cea mai bună e aceea pe care o iubește mai mult elevul decât profesorul”. (N.Iorga)

În contextul actual al evoluției problemelor lumii contemporane și al oportunităților oferite de disciplina geografie, există câteva domenii pe care această disciplină le poate cuprinde: educația științifică, educația europeană, educația națională, educația pentru mediul înconjurător, educația pentru solidaritate interumană, educația permanentă, educația intelectuală a elevilor, dimensiunea antreprenorială, cea culturală și implicit palierul experiențial cotidian. Așadar, apare necesitatea completării curriculum-ului nucleu (C.N.) cu un curriculum la decizia școlii (C.D.Ș.) ce oferă personalitate distinctă unităților de învățământ. Astfel, ele apar ca noutăți în planurile cadru de gimnaziu prin aplicarea lor prin intermediul schemelor orare. Acestea prevăd disciplinele din trunchiul comun cu numărul de ore alocate, respectiv disciplinele opționale cu orele aferente.

La nivelul planurilor-cadru de învățământ curriculumul la decizia şcolii se exprimă prin numărul de ore alocate şcolii pentru construirea propriului proiect curricular. Curriculumul la decizia şcolii (CDS) reprezintă oferta educațională propusă de şcoală, în concordanță cu: nevoile şi interesele de

învățare ale elevilor, specificul şcolii, nevoile şi tradițiile comunității locale. Stabilirea CDȘ se realizează, în mod descentralizat, de către fiecare unitate de învățământ, în fiecare an şcolar, pentru anul şcolar următor. Cum se poate transforma curriculumul la decizia școlii într-un proces autentic și creativ de învățare?

CDȘ poate avea un asemenea rol, în măsura în care: - este rezultatul inițiativei și creativității cadrelor didactice; - reflectă un proces real de investigare a intereselor de cunoaștere ale elevilor; - are la bază o analiză onestă și riguroasă de nevoi, la nivelul elevilor; - este realistă în raport cu disponibilitățile de resurse umane şi materiale existente în unitatea de învățământ; - valorifică oportunități și nevoi specifice contextului cultural, social şi economic local; - este rezultatul unui proces real și transparent de consultare și negociere cu elevii și părinții acestora, cu alți actori la nivel comunitar; - este asumat cu responsabilitate de către școală și de către toți factorii implicați, conferind CDȘ-ului valoarea și semnificația pentru învățare și dezvoltare personală a elevilor.

Disciplinele din trunchiul comun prevăd cunoștințe de bază pentru toți elevii, indiferent de medii socio-economice sau particularități psihopedagogice de vârstă și individuale, respectiv șanse egale, cu posibilitate de aprofundare prin numărul maxim de ore / disciplină / TC, iar cele opționale prevăzute în CDȘ, respectiv posibilitatea opționalului integrat, cu dificultățile sale de existență și aplicare, de altfel, conferă studiul unor discipline care facilitează și consolidează cunoștințele din trunchiul comun și formarea unei gândiri sintetice şi sistematice cu rol în formarea personalității viitorului absolvent de gimnaziu. Curriculum-ul la decizia scolii asigură cadrul pentru promovarea intereselor și opțiunilor de învăţare specifice ale elevilor.

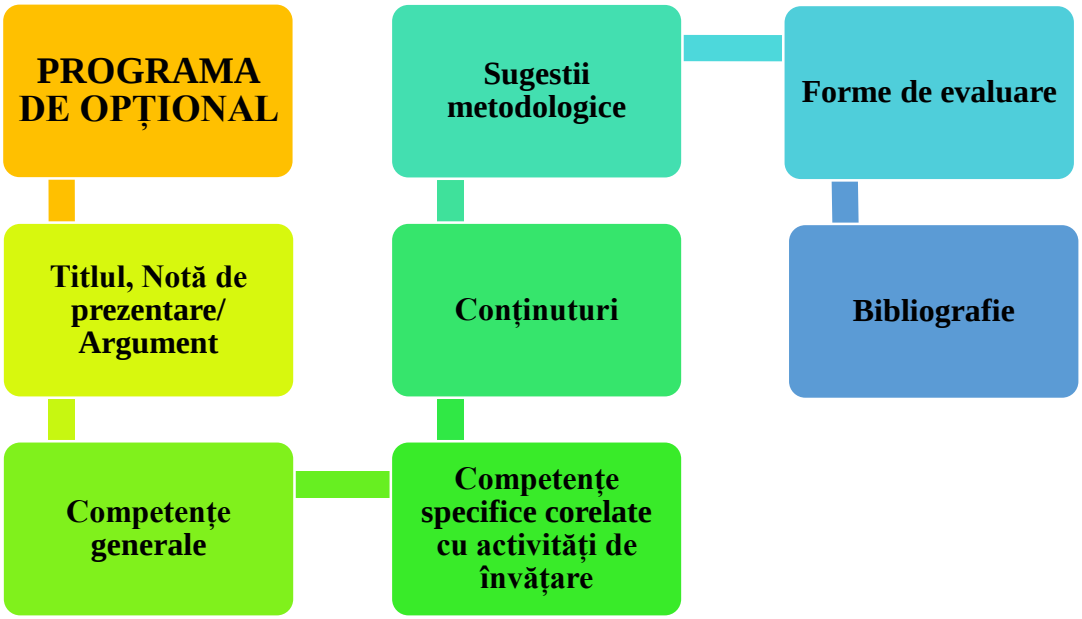
Așadar, există mai multe tipuri de opționale:

- opţional de tip extindere (E) care îşi asumă aceleaşi competenţe din programa – nucleu (din TC), dar are lor o extindere, amplificare şi aprofundare a conţinuturilor; reprezintă, practic, o dezvoltare a conţinuturilor – nucleu, cu elemente noi, care derivă din acestea;
- opţional „complementar" (C): presupune asumarea aceloraşi competenţe cu cele din programa de bază, dar utilizează conţinuturi complementare acesteia; de exemplu, Geografia României poate avea o structură complementară de tip „România şi U.E:";
- opţional ca disciplină nouă (N): presupune abordarea unor competenţe specifice noi, rezultate însă tot din competenţele generale ale nivelului în care este situată structura obligatorie de bază; fiind o disciplină nouă, structura interioară nu trebuie să urmărească elemente prefondate tradiţional, ci să fie adaptată necesităţii diversificării competenţelor, conţinuturilor şi activităţilor de învăţare;
- opţional interdisciplinar (I): presupune urmărirea unor competenţe specifice diferite, din programe şcolare diferite (sau cu mici transformări) şi conţinuturi din discipline relevante pentru titlul ales; acesta poate cuprinde secvenţe disciplinare în succesiune sau poate avea un caracter integrat.

Organizarea conţinuturilor pentru disciplina opţională tinde să fie orientată spre:

- *monodisciplinaritate:* modalitate de abordare a realităţii şi de organizare a conţinuturilor pe discipline predate relativ independent una de cealaltă. Avantajul acestei abordări îl constituie faptul că elevul are un traseu de învăţare care poate garanta atingerea unor performanţe, în special la nivelul cunoştinţelor şi al competenţelor cognitive. Dezavantajul major se reduce la hiperspecializarea (specializare limitată) şi lipsa unei perspective de ansamblu asupra realităţii.
- *multidisciplinaritate:* existenţa unor transferuri disciplinare care se realizează în special prin juxtapunerea unor cunoştinţe, informaţii sau metode din mai multe domenii, în scopul evidenţierii caracteristicilor comune ale acestora. Riscul principal al acestei abordări constă în volumul mare de informaţii redundante.
- *pluridisciplinaritate:* abordare complexă (din mai multe perspective) a unei problematici / teme / situaţii, în scopul evidenţierii multiplelor relaţii existente între diverse realităţi. Această abordare conduce către enciclopedism şi nu este recomandabilă pentru nivelurile care cer o specializare înaltă.
- *transdisciplinaritate:* întrepătrunderea mai multor domenii şi coordonarea cercetărilor astfel încât să conducă la descoperirea unui alt spaţiu de cercetare. În învăţarea şcolară, abordarea transdisciplinară porneşte de la o temă, dar scopul ei este dincolo de informaţie şi de subiect, forma de organizare a conţinuturilor fiind axată pe nevoile şi interesele elevului (pe comunicare, decizie, creaţie, inovaţie).

Comparativ cu aceste abordări, *interdisciplinaritatea* reprezintă o abordare sintetică, sistemică, globală și complexă a unui fenomen, abordare care implică transferuri de cunoştinţe, concepte, metode de abordare astfel încât ceea ce rezultă să poată fi contextualizat şi aplicabil în situaţii de viaţă reală.
CDȘ-urile în ansamblu oferă personalitate distinctă unității școlare, e carte de vizită a acesteia, la nivelul ariilor curriculare dau o notă aparte, iar la nivelul disciplinei Geografie sau integrând Geografia cu alte discipline din alte arii curriculare au un loc aparte în preferințele elevilor și părinților din mai multe cauze: titluri atractive, conținuturi interesante și atractive, metode de lucru și mijloace foarte variate, toate spre consolidarea competențelor cheie și formarea unor abilități de viață a elevului în deplină formare. Programa pentru disciplină opțională se elaborează după modelul de proiectare al programelor de trunchi comun în vigoare pentru clasa respectivă, cuprinzând următoarele elemente:



Necesitatea introducerii în oferta educațională a unei unități de învățământ a CDȘ-urilor rezidă din mai multe aspecte și întrebări: *Pentru cine este introdus CDȘ-ul de geografie?*

1. Elev

2. Oferta educațională a școlii și promovarea imaginii școlii în comunitate

3. Profesor

Răspunsurile sunt simple și la îndemâna oricui:
1. Pentru elev: abordare integrată, sintetică și sistemică a noțiunilor de bază, consolidarea competențelor cheie, formarea unor abilități de viață a elevului în deplină formare, a viitorului absolvent de gimnaziu;
2. Pentru unitatea școlară: oferă personalitate distinctă unității școlare, e carte de vizită a acesteia, e emblemă a puterii decizionale a școlii, include aspecte practic-aplicative în laborator sau în teren inter-, transdisciplinar sau integrat corespunzând necesității comunității locale și pieței muncii.
3. Pentru profesor: asigurarea normei de bază, consolidarea și aprofundarea conținuturilor prin modalități suplimentare de lucru pentru concursuri și olimpiade școlare pe disciplină sau interdisciplinare, obținerea de performanțe școlare, pasiunea de a aborda conținuturile în echipă cu alți colegi din aceeași arie curriculară sau din alte arii curriculare, posibilitatea de a aborda conținuturile integrat datorită specializărilor;
Așadar, *elevul* trebuie să fie nucleul pentru care CDȘ-ul este necesar și introdus în oferta educațională a școlii ce va fi distinctă și va determina ca obiectivele vizate să fie atinse, transformând școala într-o „școală prietenoasă''.

Cui îi este util CDȘ-ul de geografie? 1. Elevului 2. Școlii 3. Profesorului

Răspunsurile rezidă simplu din vizibilitatea factorului esențial al educației:

1. Elevului: pentru înțelegerea lumii în care trăim prin interesul și entuziasmul manifestat pentru studierea unor fenomene naturale, pentru învățarea centrată pe elev, formarea și consolidarea unor

competențe de comunicare prin utilizarea surselor vaste și variate de informare, formarea și consolidarea unor competențe de bază în științe și tehnologiii prin utilizarea unor metode simple de cercetare a realității, completarea studiului altor discipline asigurând formarea unor competențe interdisciplinare, pentru corelația strânsă cu geografia și biologia, tranziția atractivă și indirectă cu alte discipline precum fizica și chimia, posibilitatea utilizării și aprofundării cunoștințelor prin proiecte europene.

2. Școlii: oferă personalitate distinctă unității școlare, e carte de vizită a acesteia, la nivelul ariilor curriculare dau o notă aparte, iar la nivelul disciplinei Geografie sau integrând Geografia cu alte discipline din alte arii curriculare au un loc aparte în preferințele elevilor și părinților din mai multe cauze: titluri atractive, conținuturi interesante și diverse, metode de lucru și mijloace foarte variate, modalități de realizare diversificate, oportunitatea schimburilor de experiență internaționale.

3. Profesorului: posibilitatea aprofundării, consolidării anumitor conținuturi aplicate colectivelor de elevi, pregătirea elevilor pentru concursuri și olimpiade școlare și obținerea de performanțe școlare, abordarea unor conținuturi în altă manieră și prin forme diferite de organizare și desfășurare: activități practic-aplicative, aplicații în teren, activități extracurriculare, lucru în echipe și pe grupe, lecții interdisciplinare în echipă cu alți colegi profesori din aceeași arie curriculară sau din alte arii curriculare, posiblitatea valorificării în cadrul proiectelor europene.

Așadar, CDȘ-ul de geografie la gimnaziu are ca element central elevul în formare, viitorul absolvent de gimnaziu, căruia îi este și necesar și util, dar fără de care el nu îl poate parcurge dacă ceilalți 2 factori nu vizează același scop: unitatea școlară și profesorul. Viziunea proprie asupra necesității și utilității CDȘ-ului de geografie la gimnaziu este în formă idealistă asupra prezenței acestuia în plaja orară a elevului de gimnaziu atunci când cei trei factori: școala- elevul- profesorul sunt focalizați realist în existența necesității și utilității acestuia.

Bibliografie

***** *http://formare.educred.ro*

***** *https://lege5.ro/gratuit/gqzdmnzvga2q/tipurile-de-optionale-care-pot-fi-incluse-in-curriculumul-la-decizia-scolii-metodologie?dp=gmztmmjqgqydqma*

****https://proform.snsh.ro/baza-de-date-online-cu-bune-practici-pentru-dezvoltarea-capacitatii-institutionale-a-scolilor-defavorizate/managementul-disciplinelor-optionale*

***** *Ordinul Nr. 3238/2021 pentru aprobarea metodologiei privind dezvoltarea curriculumului la decizia școlii*

TERAPII ALTERNATIVE ȘI COMPLEMENTARE – MELOTERAPIA ALIAT ÎN ECHILIBRAREA SISTEMULUI NERVOS ȘI LUPTA CONTRA ABANDONULUI ȘCOLAR

Carmen Liliana HOCEANU,

Profesor, consilier școlar CJRAE Iași, Grădinița cu program prelungit nr. 2 și Grădinița cu program prelungit nr. 3 Pașcani

Medicina Complementară este reprezentată de discipline diagnostice și terapeutice utilizate alături de *terapia medicală convențională* pentru tratarea și ameliorarea stării de sănătate fizică și mentală (Hunter, 2020, pp. 123-125). *Medicina alternativă* înlocuiește medicina alopată și implică teorii și practici medicale evoluate. Utilizarea combinată a medicinei complementare și alternative este denumită de Comunitatea Europeană - *medicină neconvențională. Medicina integrativă* combină terapiile medicale alopate cu terapiile medicinii complementare și alternative pentru care există dovezi științifice, siguranță și efecte terapeutice demonstrate (Dvorak, Landeck, Dyer, Spiegel, 2022,pp.205-238).

Domeniile medicinii complementare și alternative sunt: *sisteme medicale integrative* (homeopatie, acupunctură, ayurveda, medicină tradițională chineză, moxibustie), *terapii biologice* (apiterapie, fitoterapie, nutriție funcțională, aromaterapie, terapie floral Bach, diete, suplimente nutriționale), *medicina minții și a corpului* (meditație, tehnica imageriei, Tai Chi, Qi Gong, meloterapie), *medicină energetică* (medicină cuantică, terapie prin câmpuri magnetice, electrice sau electromagnetice, tehnici de biorezonanță, neurofeedback, tehnică reiki), *terapii manipulative* (masaj, reflexologie, osteopatie, shiatsu, chiropractică, tuină) (Hunter, 2020, pp. 123 - 125).

Meloterapia este o abordare terapeutică, cunoscută în comunitatea medicală și dovedită științific, ce folosește muzica pentru a sprijini îmbunătățirea sănătății mintale și a stării psihologice de

bine (Hunter, 2020, pp. 123 - 125). Muzica a fost folosită ca instrument terapeutic din vremurile străvechi: Pitagora descria muzica ca remediu uimitor pentru corp și afecțiunile psihice iar Democritus considera că sunetul flautului este un remediu suprem în multe boli. Termenul meloterapie a fost folosit pentru prima dată de Mounsson Laungage (1924, apud (Dvorak, Landeck, Dyer, Spiegel, 2022, pp. 205-238) descriind efectele muzicii, formate din cuvinte, armonie și ritm, asupra progresului însănătoșirii. Noțiunea de terapie definită de Liddell și Scott (apud Hunter, 2020, pp.123-125), denotă serviciul oferit bolnavilor: îngrijire, remediere și vindecare.

Sunetul este principalul element de exprimare și declanșare a emoției fiind folosit ca avertisment pentru pericole (Klein, 2021, pp. 6-11): induce echilibrare energetică prin fenomenul de biorezonanță indus de vibrațiile sunetelor din muzica instrumentală. Pe de altă parte sensul cuvintelor conferă putere și valoare: exprimă gama sentimentelor, fenomenelor naturale, anotimpurilor, peisajelor mirifice, ale momentelor fascinante ale zilei și nopții, mobilizarea forțelor, sau, risipirea lor în oceanul galactic.

Ritmul conferă starea de confort sau disconfort ce leagă auditoriul de sentimentul timpului: în timpul vieții intrauterine fătul ascultă bătăile inimii mamei, se obișnuiește cu acest ritm în context de protecție maximă la temperatură corpului iar ritmul tobelor din muzica medievală și clasică coincide cu acest ritm ceea ce conduce la liniștire (Hunter, 2020, pp. 123-125).

Înălțimea sunetului definită de un anumit număr de vibrații pe secundă influențează ascultătorul creând variate emoții și senzații corporale, sinestezii (Hunter, 2020, pp. 123-125). *Durata* reprezentată de timpul efectiv în care este susținut sunetul influențează ritmul melodiei ce relaxează sau energizează. *Intensitatea* definită de numărul de decibeli ai sunetului produce efecte variate (intonarea în șoaptă a unei melodii lente favorizează introspecția în timp ce alte melodii de intensitate mare favorizează catharsul). *Timbrul* definit de numărul specific de armonice ce însoțesc sunetele linștesc, atrag (au un număr mare de armonice) și pot fi folosite în domeniul hipnozei și al meloterapiei deoarece induc relaxarea prin inflexiunile vocii (Allgulander, 2010, pp. 37-42).

Muzica armonizează undele cerebrale, tonul, tempo-ul și melodia, fiind procesate în diferite zone ale creierului. De exemplu, cerebelul procesează ritmul, lobii frontali decodează semnalele emoționale create de muzică și o porțiune a lobului temporal drept susține decodificarea, interpretarea și înțelegerea tonului (Hunter, 2020, pp.123-125).

Centrul de recompensă al creierului (nucleul accumbens) produce semnale fizice puternice de plăcere, precum senzația de piele de găină, la auzul anumitor armonii muzicale puternice. Muzicoterapia utilizează reacțiile fizice profunde, emise de trup în timpul ascultării muzicii pentru a sprijini vindecarea persoanelor cu afecțiuni psihice (Klein, 2021, pp. 6-11). Studiile de specialitate demonstrează faptul că muzica poate modifica undele cerebrare și reduce frecvența cardiacă, ameliorând problemele de sănătate prin (Hernandez-Ruiz, Dvorak, 2021, pp. 155-176): interpretarea muzicală vocală sau instrumentală; ascultarea muzicii; discuții despre muzică; compunerea muzicii; dans;

Explicația rolului meloterapiei în îmbunătățirea sănătății mintale și a stării psihologice de bine ține de posibilitatea de a armoniza undele cerebrale. Creierul emite cinci tipuri de frecvențe (Alfa, Beta, Delta, Theta, Gamma) care spun ce parte a creierului este activă și ce frecvență trebuie folosită de neuroni pentru realizarea unei anumite activități sau pentru armonizarea vieții (Hernandez-Ruiz, Dvorak, 2021, pp. 155-176). Abilitatea creierului de a-și reorganiza activitatea neuronilor, formând noi sinapse pe baza învățării de experienţe de viaţă prin conștientizarea de sine, libertate emoțională, autenticitatea ființei și responsabilitate față de ceea ce suntem și ceea ce simțim și facem, este o însușire extraordinară ce poartă numele de *neuroplasticitate* (Boster et ali., 2021, pp. 12-42). Procesul de învăţare este continuu facilitând asimilarea și acomodarea cu experiențe și contexte noi în fiecare zi. Astfel neuroplasticitatea susține adaptarea constantă la contextele vieţii reprezentând ocazia de a ne recupera după boli ce ne pot afecta procesarea senzorială, cognitivă sau motorie (Weise, Töpfer, Deux, Wilz, 2020, pp. 39-56). Prin urmare, neuroplasticitatea permite neuronilor să compenseze, temporar sau definitiv, prin formare de noi conexiuni și antrenarea celulelor gliale, arii cerebrale întregi afectate de leziuni sau boală (Galinska, 1989, pp. 33-61).

Funcționarea persoanei necesită o intercorelare echilibrată a tuturor proceselor psihice rezultate din armonizarea undelor cerebrale. Specialiștii în domeniu au evidențiat rezultate bune ale meloterapie pentru multiple procese psihice implicate în funcționarea optimă a persoanei: prin meloterapie, treptat, sunt restabilite total sau parţial funcţiile cerebrale afectate (Boster et ali., 2021, pp. 12-42).

Meloterapia aplicată în cazul lipsei atenţiei sau deficitului de concentrare, afecţiune frecvent întâlnită în rândul copiilor, tinerilor şi adulţilor, perturbând viaţa zilnică şi atingerea obiectivelor pe termen scurt, mediu şi lung, aduce îmbunătățiri vizibile în toate ariile vieții. Studiile de specialitate validează rezultate bune precum: reducerea sentimentului de frică, creșterea stării de calm și bunăstare psihică, creșterea concentrării atenției și motivației, a capacității de decizie și implicare, a clarității și rapidității gândirii în rezolvarea de probleme (Weise, Töpfer, Deux, Wilz, 2020, pp. 39-56), ameliorarea comportamentului opozițional, a tendinței de sfidare, a atitudinii antisociale, îmbunătățirea abilităților de calcul matematic, orientare spațială, a abilităților lingvistice și de memorare, dezvoltarea abilităților muzicale și artistice, contribuind la reușita personală, academică și profesională (Klein, 2021, pp. 6-11).

Muzica creează tipare armonioase de unde cerebrale cu impact asupra regiunilor implicate în producerea senzațiilor și mișcării, cunoașterii, emoțiilor iar combinația dintre natura muzicii și variatele forme muzicale, face ca muzica să fie eficientă în tratamentul unor variate probleme de sănătate fizică și mentală, inclusiv depresie (Erkkilä et ali., 2011, pp. 132-139), anxietate (Allgulander, 2010, pp. 37-42) și hipertensiune. Abilitățile și talentele muzicale nu sunt necesare pentru a participa la o astfel de ședință, de aceea terapia prin muzică este potrivită pentru oricine.

Spre exemplu, studiile de specialitate evidențiază faptul că *meloterapia armonizează cortexul prefrontal drept și conduce la o scădere a sentimentului de frică, creștere a stării de calm și bunăstare (prin conexiunile cu amigdala), creștere a concentrării atenției, motivației, implicării și a capacității decizionale* (Hernandez-Ruiz, Dvorak, 2021, pp. 155-176). *Meloterapia armonizează cortexul frontal și conduce la* ameliorarea *comportamentului social în ce privește tendința de sfidare opozițională și atitudinea antisocială* (Hernandez-Ruiz, Dvorak, 2021, pp. 155-176).

Armonizarea undelor cerebrale din cortexul parietal stâng prin meloterapie conduce la îmbunătățirea atenției, creșterea rapidității și clarității în rezolvarea problemelor de matematică, gramatică, în timp ce *armonizarea undelor cerebrale din cortexul parietal drept conduce la* îmbunătățirea abilităților geometrice și orientării spațiale (Klein, 2021, pp. 6-11). Pentru discalculie, este utilă antrenarea ambilor lobi parietali stâng și drept. *Armonizarea undelor cerebrale cerebrale din cortexul temporal stâng* poate îmbunătăți recunoașterea cuvintelor, abilitățile de citire, abilitățile lingvistice, ameliorând dislexia și dezvoltând memoria (Dahms, Eicher, Haesner, Mueller-Werdan, 2021, pp. 12-36). *Meloterapia armonizează cortexul temporal drept și conduce la* îmbunătățirea recunoașterii obiectelor și a feței umane, dezvoltatea abilităților muzicale.

Pe de altă parte, *terapia muzicală Benenzon* ce combină concepte de psihanaliză cu procesul de crearea a muzicii include căutarea identității muzicale ce descrie sunetele externe potrivite stării psihologice. *Meloterapia analitică* încurajează improvizația vocală sau instrumentală exprimând gândurile inconștiente ce pot fi abordate în terapia personală.

Terapia cognitiv-comportamentală prin muzică combină terapia comportamentală cognitivă cu ascultarea muzicii, dansul, interpretarea vocală sau instrumentală și muzica pentru a întări sau modifica structurat unele comportamente. *Muzicoterapia comunitară* utilizează muzica pentru a facilita schimbarea comunității într-un cadru de grup cu un nivel ridicat de implicare (Klein, 2021, pp. 6-11).

Terapia muzicală Nordoff-Robbins sau creativă presupune interpretarea instrumentală (țambal sau tobă) în timp ce terapeutul improvizează acompanind exprimarea de sine cu un alt instrument. *Metoda Bonny cu imagini / muzică ghidată* folosește muzica clasică pentru a stimula imaginația explicând senzațiile, amintirile și sentimentele ce apar în timpul ascultării muzicii. *Psihoterapia vocală* utilizează variate exerciții vocale, sunete naturale și tehnici de respirație pentru de facilita conectarea profundă cu propriile emoții și impulsuri. Cercetările de specialitate susțin eficacitatea terapiei prin muzică în 6 *domenii* (Hernandez-Ruiz, Dvorak, 2021, pp. 155-176):

- ✓ *fizic:* - facilitează relaxarea și îmbunătățește calitatea somnului (Weise, Töpfer, Deux, Wilz, 2020, pp. 39 - 56); - stimulează creșterea în greutate a copiilor prematuri (Ghetti et ali., 2021, pp. 201-240); - dezvoltă mișcările conștiente sau inconștiente ale corpului (îmbunătățește mișcările grosiere și fine ale corpului, coordonarea mersului și vorbirii); - modifică ritmul cardiac, scade tensiunea arterială și ritmul respirației (Smith et ali., 2023); - ameliorează consecințele motorii ale bolii parkinson; - facilitează recuperarea după intervenții medicale (Haase et ali., 2020, pp. 3-33);
- ✓ *cognitiv:* - sporește relaxarea și sentimentul de control; - crește abilitatea de a înfrunta provocările; - reduce efectele demenței (Dahms, Eicher, Haesner, Mueller-Werdan, 2021, pp. 12-36), depresiei,

accidentului vascular cerebral (Boster et ali., 2021, pp. 12-42), epilepsiei (ascultarea Sonatei pentru 2 piane în re major de Mozart), bolii Alzheimer, schizofreniei (Dvorak, Landeck, Dyer, Spiegel, 2022, pp. 205-238);

✓ *emoţional:* - îmbunătățește starea de spirit: relaxează, înlătură stările de nervozitate și neliniște, crește optimismul și energia, redă încrederea (Erkkilä et ali., 2011, pp. 132-139); diminuează sentimentul de izolare, abandon și crește sentimentul de siguranță; - scade frecvența apariției depresiei și îmbunătățește managementul stresului; - eliberează emoțiile reprimate; - reduce nivelul anxietății și a frecvenței de manifestare; - stimulează eliberarea de endorfine;

✓ *spiritual:* - permite canalele de explorare a propriilor credințe și convingeri spirituale; dezvoltă abilitatea de relaxare;

✓ *psihologic:* crește rezistența la frustrare și durere (Ottaviani, Bernard, Bardin, Richett, 2012, pp. 531-534), scade agresivitatea (Lee, 2021, pp. 367-372); - încurajează dezvoltarea unei imagini de sine pozitive, crește încrederea în sine; - îmbunătățește discursul și memoria prin însoțirea muzicii cu exprimarea gândurilor și mișcări; - facilitează procesul de învățare și reamintire a conceptelor, ideilor; - stimulează creativitatea; - creează o stare de bucurie, are efect liniștitor și înălțător (Allgulander, 2010, pp. 37-42); - creează un climat de intimitate, o ambianță plăcută, cu ajutorul sunetelor naturii: crește deschiderea și apropierea sufletească față de celălalt, împărtășirea de emoții și sentimente; - revigorează pe cei deprimați, trezește spiritul de libertate, conștiința, îndepărtează pesimismul și melancolia, calmează și înlătură insomnia; - activează centrii energetici ai ființei și menține o stare cât mai bună de sănătate;

o *social:*

✓ meloterapia receptivă se poate practica individual în timp ce meloterapia activă se practică în grup din dorința de a cânta și folosi împreună ideile, a comunica și exprima emoțiile influențând viața cotidiana, comportamentul, starea mentală și sufletească (Hansson, Stjernswärd, Svensson, 2014, pp. 100-106),

✓ crește nivelul de socializare și implicare în experiențe formale și informale, intime (Galinska, 1989, pp. 33-61),

✓ îmbunătățește comunicarea copiilor autiști,

✓ susține dezvoltarea firească a bebelușilor născuți prematur: normalizează respirația, reduce stresul și îmbunătățește reflexul de supt, întărește legătura între copil și părinte, crește calitatea somnului prin cântecele de leagăn relaxante, normalizează bătăile inimii (Ghetti et ali., 2021, pp. 201-240);

Metodele de intervenție utilizate în meloterapie folosesc tehnici active și receptive; tehnicile active presupun interpretare vocală, incantație, interpretare instrumentală, compoziție sau improvizație muzicală, în timp ce tehnicile receptive presupun ascultare și răspuns la muzică prin dans sau analiza versurilor (Hunter, 2020, pp. 123-125). Muzicoterapia poate fi utilizată în varietate *contexte* (Klein, 2021, pp. 6-11):

✓ dificultăți de comunicare după un accident vascular cerebral - pot fi cântate cuvinte sau fraze scurte setate pe o melodie simplă, pentru stimularea vorbirii și fluenței (Boster et ali., 2021, pp. 12-42);

✓ abilități motorii afectate - îmbunătățirea abilităților motorii fine cântând melodii simple la pian sau bătând la tobe, ascultând un stimul ritmic (metronom) pentru a crește abilitatea de a iniția, coordona și temporiza mișcările (Dvorak, Landeck, Dyer, Spiegel, 2022, pp. 205-238);

✓ copiii cu autism au abilități sociale limitate - terapeutul poate interpreta o piesă muzicală și cere imaginarea stării emoționale a persoanei ce a creat muzica sau a celei ce o cântă (LaGasse, 2014, pp. 250-275);

✓ membrii unui grup de terapie - interpretarea la tobe induce relaxarea, stimulează exprimarea emoțiilor și încurajează conectarea cu ceilalți în variate activități prin tehnici de relaxare musculară progresivă cu imagini ghidate (Hernandez-Ruiz, Dvorak, 2021, pp. 155-176);

Ședințele de meloterapie pot fi individuale sau de grup, iar muzica poate fi aleasă de terapeut sau client: e important ca terapeutul să se asigure că versurile și melodia unei piese muzicale selectate, tipul muzicii alese, respectiv momentul intervenției muzicale, sunt adecvate pentru satisfacerea nevoilor și obiectivelor terapiei; selecțiile trebuie să aibă în vedere principiul Iso ce afirmă că muzica va influența dacă se potrivește cu starea de spirit a clientului (Silverman, 2021, pp. 310-344). Creativitatea în compoziții poate implica scrierea de piese originale sau modificarea structurată a celor existente. O

persoană creativă poate modifica cuvintele sau versurile unei melodii adăugând versuri noi potrivite cu melodia existentă și emoția evocată.

Se recomandă a participa în singurătate la ședință, într-o cameră confortabilă sursa sonoră situându-se la o distanță de 2 - 3 metri de scaunul sau fotoliul terapeutic, fără stimuli vizuali constând în obiecte sau fotografii ce trezesc amintiri: scaunul sau fotoliul potrivit de înalte pentru a facilita circulația sângelui trebuie să asigure o poziție relaxantă, mâinile să fie așezate pe lângă corp iar picioarele paralele, împământate pe podea, pentru a facilita circulația energetică în meridianele corpului (Hunter, 2020, pp. 123-125).

Nivelul sonor trebuie apreciat în funcție de starea de bine, temperament și acuitate auditivă, însă e important de reținut că intensitatea scăzută poate elimina anumite impresii legate de interpretarea unei orchestre, iar intensitatea ridicată obosește: este recomandată folosirea căștilor pentru audiție. Temperatura mediului ambiant ar trebui să se situeze în intervalul 18 - 24 de grade (Silverman, 2021, pp. 310-344).

Pe parcursul audiției este recomandată amintirea lucrurilor plăcute din natură (armonia culorilor, ape cristaline, flori, munți, păduri) sau a nu gândi nimic în caz de oboseală, lăsând muzica să inunde corpul. Pe de altă parte este recomandată ascultarea a minimum 3 piese muzicale alese de terapeut în funcție de nivelul cultural, cultură muzicală, stare afectivă și diagnostic. Deoarece muzica acționează subtil, pe sistem de vibrații și biorezonanță, pot fi utilizate melodii ale compozitorilor clasici, în secțiile de medicină internă sau în cabinetele stomatologice, indiferent de gradul de cultură al pacientului.

Având în minte imaginile recomandate, în confortul realizat, clientul va intra treptat în stare de relaxare profundă lăsând muzica să pătrundă în fiecare colț al trupului: ascultarea va fi realizată cu atenție focalizată, ceea ce face ca procesul să se desfășoare de la sine conștientizând prezența aici și acum, auzind spațiile dintre sunete, esența muzicii ce sporește starea de relaxare profundă pe fondul unei observări clare și perfecte, comparabilă cu stările cerebrale gamma. Creierul va resimți o regenerare fizică profundă și plăcută ca urmare a armonizării undelor cerebrale ce acționează în corp (Hunter, 2020, pp. 123-125).

Studiile de specialitate evidențiază faptul că femeile suportă mai ușor durerile nașterii când ascultă muzică, pacienții ce ascultă muzică înainte de o operație au nevoie de 50% mai puține calmante, iar în timpul intervenției au un nivel redus al hormonilor de stres. Aceste rezultate sunt posibile deoarece fiecare notă muzicală are o frecvență specifică de vibrație ce influențează anumite zone ale corpului uman (Hunter, 2020, pp. 123-125):

- ✓ nota DO este recomandată în afecțiuni ale sângelui, nasului, gâtului și genunchilor, colonului, stări de melancolie, circulație deficitară, umflarea gleznelor, paralizie, anemie, dificultăți de urinare;
- ✓ nota RE este recomandată în detoxifierea corpului, stări de legargie, obezitate, gută, bronșită, astm, pietre la vezica biliară, afecțiuni ale organelor sexuale, sânilor, perineului, picioarelor și limbii;
- ✓ nota MI este recomandată în probleme digestive, afecțiuni ale ficatului, flatulență, constipație, tuse, dureri de cap, probleme ale pielii, stări de apatie și plictiseală;
- ✓ nota FA este recomandată în afecțiuni ale rinichilor și glandelor suprarenale, răceli, guturai, alergii, stări de epuizare, iritabilitate, traume, șocuri, ulcere, colici, piele uscată, hipertensiune, dureri ale umerilor, pieptului, colonului și gambelor;
- ✓ nota SOL este recomandată în afecțiuni oculare, ale părului și sistemului reproducător, boli de piele, mâncărimi, dureri menstruale, spasme musculare, inflamații ale gâtului, laringită, amigdalită, vomă, febră, are rol calmant și sprijină concentrarea (Dahms, Eicher, Haesner, Mueller-Werdan, 2021, pp. 12-36);
- ✓ nota LA este recomandată în stări de oboseală, afecțiunile nervoase, dereglări ale echilibrului, paralizie, convulsii, probleme respiratorii, sângerări, umflături, pecingine;
- ✓ nota SI este recomandată în imunitate scăzută, dereglări nervoase, nevralgii, dezechilibrul glandelor, metabolismul vitaminelor;

Deoarece notele muzicale influențează anumite părți ale corpului uman, este recomandată alegerea melodiilor în funcție de afecțiune pentru a avea un *rol vindecător* în (Hernandez-Ruiz, Dvorak, 2021, pp. 155-176):

- *combaterea oboselii și epuizării intelectuale*: Bedřich Smetana - Poemul simfonic "Vltva"; Edvard Grieg - "Dimineața"; Johann Sebastian Bach - "Fugile";

○*calmarea stărilor de agitație*: Robert Schumann - ”Reverie”; Wolfgang Amadeus Mozart - ”Concert nr. 21 pentru pian și orchestră”; Ludwig van Beethoven - “Oda bucuriei” și ”Concertul imperial nr. 5” (Adagio din sonata pentru violoncel și orchestra în sol minor); Richard Wagner - “Corul pelerinilor” și ”Uvertura operei Parsifal”; Franz Schubert - ”Rosamunda” și ”Ave Maria”; Piotr Ilici Ceaikovsky -”Lacul lebedelor”;

○*relaxare*: Vanghelis - ”Apocalipsa animalelor”; Piotr Ilici Ceaikovsky - Uvertura operei ”Frumoasa din pădurea adormită”; Frédéric Chopin - ”Nocturne”; Claude Debussy - ”Sonata pentru pian și harpă” și ”Clar de lună”; Nicolo Paganini - ”Concert nr. 4 în Re Minor”;

○*energizarea organismului*: Johann Sebastian Bach - ”Brandenburgicele”; Giuseppe Verdi - marșul din opera ”Aida”;

○*ameliorarea durerilor fizice*: Frederick Chopin - “Concert nr. 1 în Mi Minor”; Maurice Ravel - „Bolero“; Ludwig van Beethoven - „Pastorala“;

○*reglarea nivelului tensiunii arteriale*: Wolfgang Amadeus Mozart - “Don Juan”; Franz Lizst - “Rapsodie maghiară”;

○*tratarea nevrozei astenice și a tulburărilor vegetative*: Wolfgang Amadeus Mozart -”Mica serenada și Simfonia nr. 41”;

○*calmarea marilor suferințe în traume*: Antonín Dvorak - ”Concertul pentru violoncel”; Piotr Ilici Ceaikovsky - ”Patetica”;

○*tratarea depresiilor*: Antonín Dvořák - “Carnavalul”;

Terapia prin muzica aduce în general rezultate pozitive atunci când completează o terapie medicală de bază cu tratament pentru probleme medicale și psihiatrice grave. Pentru a obține rezultate maxime tratamentul medicamentos și meloterapia se pot asocia cu kinetoterapie și psihoterapie integrativă. Pe de altă parte este posibil ca, deși tipurile de melodii sunt eficiente în terapia muzicală, nu toți indivizii consideră că fiecare tip de muzică este terapeutic. Tocmai de aceea beneficiul meloterapiei depinde de starea de bine a pacientului, de preferințele acestuia și de problema sa de sănătate fizică sauu mentală deoarece unele forme muzicale pot provoca agitație.

Bibliografie

1. Allgulander C., (2010), Novel approaches to treatment of generalized anxiety disorder, *Current Opinion in Psychiatry*, vol. 23, no. 1, pp. 37 – 42, PMID: 19890214, DOI: 10.1097/YCO.0b013e328333d574.
2. Boster J.B.; Spitzley A.M.; Castle T.W.; Jewell A.R.; Corso C.L; McCarthy J.W., (2021), Music Improves Social and Participation Outcomes for Individuals With Communication Disorders: A Systematic Review, *Journal of Music Therapy*, vol. 58, no. 1, pp. 12 – 42, PMID: 32978945, DOI: 10.1093/jmt/thaa015.
3. Dahms R.; Eicher C.; Haesner M.; Mueller-Werdan U., (2021), Influence of Music Therapy and Music-Based Interventions on Dementia: A Pilot Study, *Journal of Music Therapy*, vol. 58, no. 3, pp. 12 – 36, PMID: 33948656, DOI: 10.1093/jmt/thab005.
4. Dvorak A.; Landeck L.; Dyer W.; Spiegel D., (2022), Dialectical Behavior Therapy Skills Training With Music Therapy Interventions for Adults With Serious Mental Illness: A Quasi-Experimental Nonequivalent Control-Group Pilot Study, *Journal of Music Therapy*, vol. 59, no. 3, pp. 205 – 238, PMID: 35738015, DOI: 10.1093/jmt/thac005.
5. Erkkilä J.; Punkanen M.; Fachner J.; Ala-Ruona E.; Pöntiö I.; Tervaniemi M., (2011), Individual music therapy for depression: Randomised controlled trial, *The British Journal of Psychiatry*, vol. 199, no. 2, pp. 132 – 139, PMID: 21474494, DOI: 10.1192/bjp.bp.110.085431.
6. Galinska E., (1989), La musico-therapie cognitive: portrait musical dupatient, *Revue de Musicotherapie*, vol. 9, no. l, pp. 33 – 61, https://www.researchgate.net/publication/317535530_Music_as_a_Carrier_of_Human_Characteristics_The_Musical_Identity_Test_MIT.
7. Ghetti C.M.; Vederhus B.J.; Söderström Gaden T.; Brenner A.K.; Bieleninik Ł.; Kvestad I.; Assmus J.; Gold C., (2021), Longitudinal Study of Music Therapy’s Effectiveness for Premature Infants and Their Caregivers (LongSTEP): Feasibility Study With a Norwegian Cohort, *Journal of Music Therapy*, vol. 58, no. 2, pp. 201 – 240, PMID: 33448286, DOI: 10.1093/jmt/thaa023.
8. Haase J.E.; Robb S.L.; Burns D.S.; Stegenga K.; Cherven B.; Hendricks-Ferguson V.; Roll L.; Docherty S.L.; Phillips C., (2020), Adolescent / Young Adult Perspectives of a Therapeutic Music Video Intervention to Improve Resilience During Hematopoietic Stem Cell Transplant for Cancer, *Journal of Music Therapy*, vol. 57, no.1, pp. 3 – 33, PMID: 31802124, PMCID: PMC7041545, DOI: 10.1093/jmt/thz014.
9. Hansson L.; Stjernswärd S.; Svensson B., (2014), Perceived and anticipated discrimination in people with mental illness - An interview study, *Nordic Journal of Psychiatry*, vol. 68, no. 2, pp. 100 – 106, PMID: 23480509, DOI: 10.3109/08039488.2013.775339.

10. Hernandez-Ruiz E.; Dvorak A.L., (2021), Music Stimuli for Mindfulness Practice: A Replication Study, *Journal of Music Therapy*, vol. 58, no. 2, pp. 155 – 176, PMID: 33020803, DOI: 10.1093/jmt/thaa018.
11. Hunter B.C., (2020), An Introduction to Music Therapy Research, *Journal of Music Therapy*, vol. 57, no. 1, pp. 123 – 125, https://doi.org/10.1093/jmt/thz016.
12. Klein C.M., (2021), Music of Hate, Music for Healing: Paired Stories From the Hate Music Industry and the Profession of Music Therapy, *Journal of Music Therapy*, vol. 58, no. 2, pp. 6 – 11, DOI:10.15845/voices.v22i3.3753.
13. LaGasse B., (2014), Effects of a Music Therapy Group Intervention on Enhancing Social Skills in Children with Autism, *Journal of Music Therapy*, vol. 51, no. 3, pp. 250 – 275, PMID: 25053766, DOI: 10.1093/jmt/thu012.
14. Lee J.H., (2021), Erratum to: The Effects of Music on Pain: A Meta-Analysis, *Journal of Music Therapy*, vol. 58, no. 3, pp. 367 – 372, PMID: 27760797, DOI: 10.1093/jmt/thw012.
15. Ottaviani S.; Bernard J.L.; Bardin T.; Richette P., (2012), Effect of music on anxiety and pain during jointlavage for knee osteoarthritis, *Clinical Rheumatology*, vol. 31, no. 3, pp. 531 – 534, PMID: 22207250, DOI: 10.1007/s10067-011-1925-9.
16. Silverman M.J., (2021), Change Mechanisms in Patient-Preferred Live Music: An Exploratory Interpretivist Study, *Journal of Music Therapy*, vol. 58, no. 3, pp. 310 – 344, PMID: 33969416, DOI: 10.1093/jmt/thab006.
17. Smith A.R.; Hagan J.; Walden M.; Brickley A.; Biard M.; Rhee C.; McIver P.; Shoemark H.; Brand M.C., (2023), The Effect of Contingent Singing on Infants with Bronchopulmonary Dysplasia in the Neonatal Intensive Care Unit, *Journal of Music Therapy*, vol. 60 no. 1, pp. 98 – 119, PMID: 36592139, DOI: 10.1093/jmt/thac019.
18. Weise L.; Töpfer N.F.; Deux J.; Wilz G., (2020), Feasibility and effects of individualized recorded music for people with dementia: A pilot RCT study, *Nordic Journal of Music Therapy*, vol. 29, no. 1, pp. 39 – 56, https://doi.org/10.1080/08098131.2019.1661507.

CREATIVITATE ȘI INOVAȚIE PRIN MEDII VIRTUALE DE ÎNVĂȚARE

Carmen FLORESCU,
Profesor - Colegiul Național de Informatică - Piatra Neamț
Beatrice Carmen ZELINSCHI,
Prof. dr. Colegiul Agricol și de Industrie Alimentară ”Vasile Adamachi”- Iași

Creativitatea și inovația didactică sunt elemente esențiale pentru dezvoltarea competențelor elevilor și pentru adaptarea învățământului la cerințele societății moderne. Profesorii au responsabilitatea de a adopta metode de predare care stimulează imaginația, gândirea critică și capacitatea de rezolvare a problemelor.

Inovația, explozia informațională generată de utilizarea internetului, comunicarea aproape nelimitată prin rețele informatizate de socializare, dezvoltarea fără precedent a noilor tehnologii, integrarea inteligenței artificiale sunt semnele unei transformări profunde la nivelul întregii civilizații. Aceasta se transpune într-o provocare adresată mediului educațional. Centrat într-o perioadă pe profesori, altă dată pe elevi, actul educațional se adresează astăzi tuturor, în egală măsură, în forma învățării pe tot parcursul vieții.

Pentru realizarea transferului de inovație pe verticală, din medii nonformale în medii formale se pot desfășura o multitudine de activități care să conducă la stimularea și motivarea elevilor, la creșterea nivelului de performanță a actului educațional, la încurajarea inovației în procesul didactic, la cultivarea excelenței. Unele dintre acestea pot fi: - utilizarea mijloacelor și tehnicilor de comunicare digitale; - utilizarea tehnologiilor digitale în scopul dezvoltării gândirii științifice; - realizarea de produse digitale care vor asigura învățarea pe tot parcursul vieții prin dezvoltarea durabilă a educației în context European; - implicarea elevilor și a cadrelor didactice în dezvoltarea creativității și inovației în domeniul științific; - realizarea de produse digitale aplicabile în procesul didactic; - aplicarea metodelor inovative pentru atingerea unor standarde superioare în activitatea metodico-științifică, bazate pe competențe cu indicatori de performanță; - folosirea unor metode activ-participative în cadrul activităților educaționale utilizând produsele digitale; - crearea unor medii inovative în educație, cu ajutorul produselor digitale, pentru realizarea unor lecții interdisciplinare; - crearea unor contexte educaționale - formative stimulative, pentru asigurarea excelenței în educație; - proiectarea unor lecții transcurriculare realizate cu ajutorul tehnologiilor digitale; - integrarea inteligenței artificiale (IA) în actul de predare.

Creativitatea reprezintă capacitatea complexă și fundamentală a personalității care, sprijinindu-se pe date sau produse anterioare, îmbinate cu investigații sau date noi produce ceva nou, original, de valoare și eficiență științifică ca rezultat al relației dintre calitățile și posibilitățile persoanei și condițiile mediului social.

Creativitatea reprezintă capacitatea de a genera idei noi, originale și valoroase. Aceasta implică nu doar imaginație, ci și flexibilitate cognitivă, capacitatea de a face conexiuni neobișnuite și de a aplica soluții inovatoare în diverse contexte. Inovația didactică se referă la implementarea de strategii noi și eficiente în educație pentru a stimula implicarea și performanța elevilor. Creativitatea în educație nu este un talent înnăscut, ci poate fi dezvoltată prin exerciții specifice și printr-un mediu educațional care favorizează explorarea ideilor și experimentarea. Este o aptitudine a intelectului de a elabora idei, teorii, modele noi, originale. Elementele esențiale prin care se poate constata existența creativității sunt: flexibilitatea, noutatea și originalitatea, fluența, sensibilitatea senzorială, ingeniozitatea. Este și un produs și un proces; produs, pentru că se dobândește ca abilitate de a realiza ceva nou prin activitate, prin experiență, necesitând multă muncă; proces, pentru că necesită evoluție în timp, dezvoltare, învingerea unor obstacole.

Creativitatea necesită înzestrări și capacități intelectuale deosebite care să se obiectivizeze în produse noi, originale, nemaiîntâlnite până atunci și care determină schimbări calitativeîntr-un anumit domeniu. Se poate manifesta în toate domeniile cunoașterii și vieții sociale, știință, tehnică, economie, arte, management, pedagogie. Creativitatea poate fi cunoscută, măsurată și stimulată. Pe lângă metodele clasice pentru stimularea creativității elevilor (brainstorming, învățarea prin descoperire, jocurile de rol, explozia stelară etc.), o importanță deosebită o au metodele moderne și tehnologiile din mediul virtual.

a) Realitatea virtuală (VR) și augmentată (AR). Realitatea virtuală oferă elevilor o modalitate inovatoare de a explora concepte abstracte prin experiențe imersive. Exemplu - aplicațiile VR oferă o perspectivă realist asupra unor fenomene. De asemenea o aplicație AR poate permite elevilor să vizualizeze câmpuri magnetice și electrice tridimensional, explorându-le din diferite perspective.

b) Gamificarea procesului de învățare. Introducerea elementelor de joc în activitățile educaționale crește motivația elevilor și încurajează competiția pozitivă. Exemplu - folosirea platformelor precum Kahoot! pentru evaluarea cunoștințelor în mod interactiv sau utilizarea aplicațiilor educaționale care oferă badge-uri și puncte pentru progresul în învățare.

c) Proiectele colaborative online. Lucrul în echipe prin intermediul platformelor digitale ajută elevii să-și dezvolte abilități de colaborare, dar și creativitatea. Exemplu - crearea un blog colectiv, folosind Google Docs sau Padlet pentru a colabora în timp.

Profesorii au un rol esențial în integrarea tehnologiei în mod eficient și inovator. Este important ca aceștia să își adapteze metodele de predare pentru a încuraja creativitatea elevilor și să utilizeze resursele digitale pentru a sprijini învățarea activă.

Integrarea mediilor virtuale de învățare în procesul educațional prezintă multiple avantaje: - creșterea motivației elevilor; - îmbunătățirea înțelegerii conceptelor abstracte; - oportunitatea de a experimenta fără riscuri sau costuri ridicate. Există și provocări legate de accesul inegal la tehnologie, pregătirea profesorilor și asigurarea unui echilibru între utilizarea tehnologiei și predarea clasică. În era digitală, integrarea inteligenței artificiale în diverse domenii a devenit o necesitate, iar educația nu face o excepție. Transformarea procesului educational prin utilizareatehnologiilor avansate adduce bebeficii semnificative, oferind soluții personalizate, accesibilitate crescută și eficiență sporită în actul de predare.

Inteligența artificială poate îmbunătăți considerabil actul de predare printr-o serie de aplicații practice cum ar fi: - personalizarea învățării – exemplu: platformele educaționale bazate pe IA analizează performanțele indivduale și oferă materiale specific pentru a emedia lacunele; - asistenți virtuali – profesorii și elevii pot folosi asistenți virtuali pentru a obține răspunsuri la întrebări pentru a planifica lecții sau pentru a revizui mnuale; - evaluarea automatizată – sistemele IA pot evalua lucrările scrise, testele sau temele, oferind feedback și reducând volumul de muncă al profesorului; - simulări și realitate augmentată – prin IA elevii pot explora subiecte complexe teoretice în experiențe vizuale captivante.

Pentru procesul educațional, unele instrumente AI ar fi: - Course Hero – platforma oferă ajutor bazat pe teme pentru acasă care accelerează dramatic procesul de găsire a răspunsurilor instantanee și explicații detaliate pentru o gamă largă de materiale de studiu; - Instrumentul Gradescope Al – permite elevilor să se evalueze reciproc, oferind în același timp feedback;

- Fedchy – este o platformă generative bazată pe inteligență artficială concepută special pentru educatori
- Socrat – este un instrument IA care îmbunătățește predarea și învățarea, oferind o platformă optimă pentru profesori
- Math GPTPro – tutore de matematică bazat pe inteligență artificială care permite utilizatorilor să încarce probleme și soluți de rezolvare.

Concluzii

Mediile virtuale de învățare reprezintă un instrument valoros în dezvoltarea creativității și inovației în predare-învățare. Profesorii trebuie să fie deschiși la adoptarea acestor noi tehnologii și să le folosească în moduri care să faciliteze explorarea și învățarea activă.

Bibliografie

1. Istrate O.-*Educația-digitala.ro., Instrumente cu inteligență artificială pentru educație*
2. Neacșu I.-*Psihologia educației*
3. Clark, R. E., & Mayer, R. E.- *e-Learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning* (4th ed.). Wiley.
4. Muilenburg, L. Y., & Berge, Z. L. -*Handbook of Mobile Learning*. Routledge.
5. Mishra, P., & Koehler, M. J. - *Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge*. Teachers College Record

ELEMENTE DE INSTRUIRE ASISTATĂ DE CALCULATOR ÎN ȘCOALĂ

Gabriela MACSIM,

Profesor, Școala Gimnazială, Comuna Văleni, Județul Neamț

Elemente de instruire asistată de calculator în școală

Transformările societăţii româneşti din ultimii ani au permis pătrunderea şi în ţara noastră a computerelor şi a altor mijloace moderne de comunicare şi informare. Calculatorul electronic constituie în prezent un auxiliar de neînlocuit a minţii omeneşti, o veritabilă prelungire a capacităţii de calcul a omului, un amplificator al posibilităţilor de informare şi de decizie ale acestuia.

Introducerea Tehnologiei Informaţiei şi a Comunicaţiei (TIC) se poate face atât în orele de trunchi comun, cât şi în cele pentru curriculum la decizia şcolii (CDŞ), astfel încât procesul instructiv-educativ să se realizeze cu o eficienţă sporită. TIC nu reprezintă numai o formă de transmitere atractivă a cunoştinţelor ci, mai ales, un mijloc de producere şi evaluare a acestora îm cadrul unui proces constructiv bazat pe descoperire şi creativitate.

Fazele introducerii TIC sunt: - Substituţia, când practicile instruirii se desfăşoară tradiţional, dar cu utilizarea accidentală a noilor tehnologii; - Tranziţia, când noile practici încep să apară, iar vechile practici încep să fie puse sub semnul întrebării; - Transformarea, când tehnologiile TIC facilitează practici noi, în comparaţie cu care practicile tradiţionale apar perimate.

Înţelegerea rolului şi efectelot TIC în demersul de predare-învăţare se realizează prin intermediul celor patru constituenţi principali ai situaţiei educaţionale: profesor, conţinut, elev, context, astfel: Profesorul: un continuum de la transmitere la facilitare; Conţinutul: un continuum de la pre-organizat/pre-structurat la „construit”; Elevul: un continuum începând cu accesul limitat la resursele online şi terminând cu accesul nelimitat la aceste resurse; Contextul: un continuum de la suport extern redus până la un suport extern extensiv pentru utilizarea resurselor online.

Între cele patru componente trebuie să existe un echilibru pentru a nu cădea dintr-o extremă în alta.

În ceea ce priveşte integrarea TIC în practica şcolară, educatorul trebuie să aibă o imagine clară a obiectivelor urmărite, ca apoi să se poată gândi la strategia atingerii acestor obiective şi la mijloacele folosite. Aşadar, întotdeauna primează viziunea pedagogică şi numai ea decide căile pe care va fi condus elevul. Având această viziune ca punct de plecare, educatorul poate realiza proiectarea demersului educaţional în diferite moduri. Cel mai eficient dintre acestea s-a dovedit cel în care el caută să răspundă la o serie de întrebări structurate de o manieră sistemică, şi anume: Formularea clară a obiectivelor în termeni comportamentali; Realizarea unui inventar de activităţi/sarcini de lucru care să poată produce învăţarea specifică; Structurarea unei strategii a interacţiunii cu elevii, prin definirea specificului fiecărei secvenţe a demersului; Selectarea celor mai potrivite/eficace tehnologii pentru fiecare secvenţă; adaptarea sau proiectarea softului sau a altor categorii de materiale necesare; Definirea momentului evaluativ: ce vom evalua? cum vom evalua?

Calculatorul poate fi utilizat în cadrul oricărui tip de lecţie: predare-învăţare de cunoştinţe, consolidare-sistematizare, evaluare şi mixtă.

La clasele primare softurile folosite trebuie să ţină cont de cele două principii ale învăţării: liniar şi concentric, precum şi de etapele formării de noţiuni abstracte:

- Etapa activităţilor cu obiecte- denumită şi concret-obiectuală sau etapa perceptivă- când elevul operează cu material virtual în locul celui concret, obiectual;
- Etapa reprezentărilor intuitive grafice, sau activităţi cu imagini grafice ale obiectelor;
- Etapa traducerii simbolice, când se introduc simbolurile operaţiilor matematice şi a conceptelor matematice. Această etapă este formal conceptuală sau logic deductivă.

În proiectarea demersului educaţional, educatorul trebuie:

- Să aibă încredere în succesul muncii inovative pe care o desfăşoară; în acelaşi timp, să-şi analizeze obiectiv activitatea, să caute mereu informaţia de specialitate care să-i răspundă la întrebările ridicate de practica predării;
- Să aibă răbdare: o practică nouă, chiar cu cele mai moderne tehnologii, nu aduce neapărat şi un succes imediat; să gândească mereu dacă activitatea pe care o desfăşoară elevul produce învăţarea cerută; un soft proiectat pentru explicarea/prezentarea unui fenomen nu produce decât înţelegerea fenomenului, condiţie necesară pentru învăţare, dar nu suficientă;
- Să dispună de timp pentru proiectarea unor materiale; realizarea unor prezentări în PowerPoint, oricât de simplă, îi va lua câteva ore;
- Să aibă o atitudine colegială, dar fermă în promovarea TIC; unii colegi nu vor fi la fel de entuziaşti, alţii vor invoca vârsta etc.;
- Să-şi invite colegii la ore, solicitându-i să observe ce nu merge, întrebându-i cum ar proceda şi ce materiale ar folosi ei în situaţia dată;
- Să suporte cu stoicism observaţiile cu care nu este de acord, remarcile supărătoare ale celor care nu au puterea de a-şi îmbogăţi arsenalul pedagogic;
- Să nu aştepre recunoaşterea de către superiori a meritelor, efortului depus, a rezultatelor obţinute; să se bucure la gândul că o învăţare mai eficientă înseamnă un om mai bine pregătit pentru societatea de mâine.

Competenţe necesare educatorilor în utilizarea TIC în procesul de predare-învăţare:

- Educatorul trebuie să decidă când folosirea TIC este benefică atingerii obiectivelor/formării competenţelor specifice disciplinei respective şi când folosirea TIC este mai puţin eficientă sau neadecvată.

  Este necesar să cunoască: - modul în care TIC poate ajuta educatorul să demonstreze, să exploreze şi să explice mai eficient anumite aspecte ale predării-învăţării; - modul în care TIC poate oferi elevilor şi educatorilor accesul la informaţii de ultimă oră; - modul în care activităţile pot fi schimbate cu uşurinţă datorită caracterului temporar/modificabil al informaţiei stocate, procesate şi prezentate cu ajutorul TIC; - modul în care caracterul interactiv al informaţiei stocate, procesate şi prezentate oferă posibilitate educatorilor şi elevilor: să analizeze modelele deja existente, să comunice cu alţi oameni uşor şi eficient pe plan local sau la mari distanţe, să caute şi să compare informaţii obţinute din surse diferite, să folosească mijloace diverse pentru transmiterea informaţiilor în funcţie de specificul vârstei elevilor.
- Pentru acele aspecte din lecţiile unde urmează să fie folosită, este necesar ca educatorul să poată identifica: - modul în care TIC va fi folosită pentru atingerea obiectivelor; - întrebări-cheie şi ocazii în care educatorul poate interveni pentru a stimula şi direcţiona învăţarea elevilor; - metode de evaluare şi înregistrare a progresului făcut de elevi în utilizarea TIC; - criterii pentru ca evaluarea reuşitelor şi progresului elevilor la disciplinele de învăţământ să nu fie împiedicată datorită TIC; - impactul pe care folosirea TIC îl are asupra organizării lecţiei.
- Managementul clasei. Educatorul trebuie să decidă cum să folosească TIC: cu întraga clasă sau doar cu un anumit grup de elevi şi cum să se asigure că toţi elevii acoperă toate aspectele conceptuale esenţiale ale subiectului vizat; să ştie cum să organizeze elevii, perechile sau grupurile de elevi când aceştia lucrează cu resursele TIC pentru a se asigura că fiecare elev va participa la activitate, că în activităţile comune există un efort bine echilibrat şi că intervenţia educatorului şi răspunsurile elevilor au loc la momentul potrivit.

- Pentru a evalua contribuţia pe care a avut-o TIC în procesul de predare-învăţare, educatorul va urmări: monitorizarea progresului elevilor; stabilirea criteriilor de evaluare atunci când sunt folosite mijloacele TIC; folosirea metodelor formative, de diagnosticare şi de verificare finală pentru evaluarea progresului făcut de elevi prin folosirea TIC.
- Atingerea obiectivelor specifice disciplinei respective, cu utilizarea TIC presupune: - folosirea TIC ca mijloc eficient de atingere a obiectivelor şi nu doar pentru a motiva elevii sau drept recompensă sau sancţiune pentru un anumit tip de comportament; - evitarea folosirii TIC pentru sarcini uşoare sau de rutină, care ar fi mult mai bine realizate prin alte mijloace; - cunoaşterea faptului că acolo unde TIC trebuie folosită, se impune o pregătire adecvată a echipamentului, a conţinutului şi a metodologiei utilizate; - evitarea transmiterii ideii potrivit căreia calitatea prezentării are o importanţă mai mare decât cea a conţinutului; - structurarea activităţii elevilor în aşa fel încât să se pună accentul pe aspectele relevante şi pe optimizarea necesarului de timp şi de resurse; concordanţa dintre obiectivele specifice disciplinei şi obiectivele TIC.
- Pentru dezvoltarea şi consolidarea competenţelor elevilor în TIC este necesar ca educatorul să urmărească la elevi: -folosirea terminologiei TIC în mod corect şi adecvat; -utilizarea TIC astfel încât să ofere elevilor exemple de bună practică.

Pornind de la faptul că trebuie evaluate permanent nu numai cunoştinţele elevilor, ci şi activitatea de învăţare, sarcinile efective de lucru, rolul fiecărei componente, evaluarea didactică capătă noi dimensiuni. În acord cu noile moduri de abordare a învăţării, care presupun angajarea şi colaborarea reală a elevilor, precum și utilizarea TIC ca instrument pentru realizarea învăţării, a comunicării și colaborării, indicatorii eficienţi ai procesului de învăţare sunt: - stabilirea descriptorilor de performanţă care vizează rezolvarea unor sarcini reale; - angajarea elevilor în sarcini multidisciplinare autentice; - participarea interactivă a elevilor; - colaborarea în echipe grupate eterogen; - învăţarea bazată pe metode euristice; - modificarea rolului educatorului şi al elevilor. În acest context, elevii devin responsabili pentru învăţarea lor, îşi asumă sarcini, definesc scopurile şi problemele care au un înţeles pentru ei, dezvoltă standarde şi evaluează cât de bine şi-au atins scopurile.

Bibliografie

1. Sorin Cristea, Pedagogie generală. Managementul educației, Editura Didactică și Pedagigică, București, 1996
2. ELARNING, Manual de instruire a profesorilor pentru utilizarea platformelor de e-Learning, SIVECO România SA
3. Guvernul României, Ministerul pentru Societatea Informațională, Inovație și bune practici în educație prin resurse digitale, București 2013

Online:

Portalul SEI, http://portal.edu.ro
www.elearning.ro
http://www.smilebox.com
http://www.prezi.com

FACTORI AI MOTIVAȚIEI ȘCOLARE

Carmen Luiza PĂUN, Profesor consilier școlar, CJRAE Neamț

În ceea ce privește motivația copiilor este bine să facem diferența dintre motivație în sens generic și motivația pentru învățare a elevilor. Motivația în sens larg mai este denumită și motorul personalității și reprezintă procesul psihic reglator care cuprinde "ansamblul factorilor care declanșează activitatea individului, o orientează către anumite scopuri și o susține energetic." (Neculau A., 2005) Astfel, putem menționa câteva trăsături ale motivației, subliniind aspectele specifice motivației pentru învățare, așa cum reiese din tabelul 1.)

Tabel 1. *Caracteristici ale motivației în sens larg și ale motivației pentru învățare* (prelucrare după Popenici Ș, Fartușnic C., 2009, p. 51)

Caracteristici	**Motivația în sens larg**	**Motivația școlară**
Vizează modalitatea de a răspunde:	unei cerințe de orice natură	unei sarcini de învățare
Disponibilitate pentru realizarea unor activități specificate de:	o cerință	o sarcină de învățare

Interes pentru:	atingerea unor obiective generale sau specifice	obținerea cunoștințelor și/sau a deprinderilor urmărite de sarcina de învățare
Curiozitate pentru:	găsirea unor modalități eficiente de a răspunde cerinței	identificarea unor activități alternative pentru atingerea obiectivelor urmărite
Interes pentru aprecierea și/sau evaluarea	rezultatelor	rezultatelor atinse
	Disponibilitate de inițiere a unor activități corective cand acestea sunt necesare	Deschidere în realizarea unor noi activități de învățare orientate de sarcina de învățare

În încercarea de a răspunde întrebării "Ce putem face pentru a motiva un elev?", este necesar să luăm în considerare patru categorii de factori esențiali:

1. Factori individuali – ce țin de capacitatea si interesele, dorințele proprii (motivația intrinsecă)
2. Factori familiali – intervenția membrilor familiei în stimularea motivației copilului (motivație extrinsecă care poate fi pozitivă (recompensa, aprecierea) sau negative (pedepsele)
3. Factori școlari – capacitatea persoanelor din spațiul școlar de influențare a nivelului motivațional al elevului: cadre didactice, echipa managerială, psihologul, consilierul, mediatorul școlar, etc
4. Factori externi – presiunea grupului, impactul tehnologiei în viața copiilor.

O motivație școlară scăzută este asociată de obicei cu sentimente de frustrare, dezamăgire, neputință, supărare, neglijență. Referitor la factorii individuali de influență, aceștia cuprind un ansamblu de percepții (Viau, 2009) cu privire la: propria persoană, valoarea atribuită unei anumite activități, scopul ei sau perspectivele viitoare, competența personală pentru rezolvarea unor sarcini, nivelul de control și libertate în executarea unei activități (care depinde de capacitatea, talentul personal, efortul depus, sau percepția unor factori externi, cum ar fi cadrele didactice sau programele școlare.

Rolul familiei este foarte important în construirea stimei de sine, în consolidarea încrederii copilului, în creșterea nivelului de competență prin susținerea motivațională într-un cadru securizant, marcat de iubire necondiționată. La creșterea stimei de sine și inclusiv a motivației în genere, și a motivației școlare în special, contribuie și mediul socio-economic și cultural în care familia își desfășoară activitățile. Uneori, asigurarea tuturor condițiilor materiale nu constituie o bază suficientă pentru ca elevul să fie motivat pentru studiu, fapt care generează frustrări în rândul părinților care deși sunt un exemplu de muncă asiduă și eforturi uriașe pentru bunăstarea familiei, nu reușesc să fie un model de motivare pentru copiii lor. În multe cazuri, adulții în general, și mai ales părinții au nevoie să-și îmbunătățească ei înșiși, în cazul în care nu au beneficiat de un mediu securizant și motivațional în familia de origine, capacitatea de comunicare, empatie, respect reciproc, negociere, pentru a ajuta realmente proprii copii. Aceste valori se conturează într-un set de credințe care se formează în timp. Părinții care au un stil de atașament echilibrat, securizant, care au o viziune pozitivă asupra vieții și un stil parental democratic, care oferă copiilor lor o educație cu reguli ferme și afecțiune necondiționată au înțeles că la ei este cheia ce pornește motorul motivațional al copilului, adolescentului și viitorului adult.

Factorii de influență din mediul școlar, la fel ca și celelalte categorii menționate anterior, pot constitui un accelerator sau o frână pentru motivația școlară a elevului. Cadrele didactice care fac această meserie cu pasiune, sădesc în sufletul elevilor interesul, entuziasmul, pasiunea pot avea o influență uriașă asupra elevilor lor. Echipa de conducere, psihologul, profesorul consilier școlar, profesorul de sprijin, etc. se pot situa pe poziția de mentori, îndrumători, persoane suport, sprijinitori. Elevul percepe mediul școlar ca fiind unul sigur, de creștere, dezvoltare, având interacțiuni cu persoane de calitate, implicate cu adevărat în actul educațional. Acest deziderat desprins parcă din poveștile cu final fericit este deseori contrazis de un sistem educațional care obligă cadrele didactice să se încadreze cu absolut toți elevii (care au totuși capacități, dorințe și interese școlare diferite) într-o programă fixă, în anumite termene de predare și evaluare, pentru ca în final să fie examinați prin teste standard la nivel național.

În funcție de rezultatele acestor teste sunt evaluați și apreciați atât elevii cât și cadrele didactice îndrumătoare. În acest context, constituie o mare provocare pentru profesori pentru a găsi metode, instrumente, căi de apropiere către elevii lor, pentru a corela sprijinul cognitiv cu cel socio-emoțional,

tradus în motivația pentru învățare. O altă dimensiune a învățării, și anume creativitatea, este puternic afectată de sistemul care consolidează o clasă în care elevii se pregătesc cu aproximativ aceleași răspunsuri la o anumită materie, astfel încat este descurajată diversitatea de opinii și uneori gândirea critică. Elevii, prin prisma dezvoltării lor sunt persoane unice, care s-au dezvoltat diferit, au capacități, talente, idei, și mai ales, stiluri de învățare diferite (prin procesarea datelor senzoriale diferite: vizuale, auditive; prin utilizarea capacităților lingvistice sau a celor de comunicare interpersonală; prin utilizarea propriului corp: kinestezie; prin utilizarea logicii proprii și talentul în sfera matematicii), aspecte ce necesită o abordare cu totul diferită a procesului educațional și al evaluării în special. (Pânișoară, 2019)

Un aspect foarte important este cel privitor la nivelul relației care se creează între profesorul care predă o anumită materie și elevul care participă la oră, această relație extinzându-se și asupra motivației și a gradului de satisfacție al elevului care studiază acea materie. Astfel, sunt anumite materii pe care elevii le preferă, care fac parte din "cercul virtuos" de materii. Nivelul lor de satisfacție determină și nivelul de performanță care îl pot atinge la acea materie. Acest lucru e valabil și în sens negativ, lipsa sprijinului profesorului pentru înțelegerea, însușirea cunoștințelor, corelată cu empatia scăzută sau etichetarea elevilor ca fiind buni sau slabi, proști sau deștepți, interesați sau dezinteresați, duc inevitabil către pierderea interesului și motivației pentru studiul acelei materii, inclusiv la rezultate și performanțe scăzute. Acest lucru este însoțit de un ansamblu de sentimente și comportamente negative, cum ar fi, dezamăgirea, frustrarea, stima de sine scăzută, tristețea, plictiseala, sau chiar furie, teamă și agresivitate față de colegi sau profesori. Și elevii supradotați intelectual au nevoie să fie antrenați în activități ce le solicită potențarea capacităților lor, pentru că altfel pot deveni dezinteresați, plictisiți sau chiar perturbatori ai activității la clasă.

Factorii externi, situaționali ai motivației școlare pot fi priviți ca un ansamblu de contexte socio-economice, culturale, istorice, tehnologice în care copilul trăiește. Dintre toți aceștia considerăm ca importante de subliniat în perioada actuală presiunea grupului de prieteni sau colegi și digitalizarea multor activități din viața curentă. Procesele de comunicare și socializare aproape că s-au mutat în online, în social-media, un lucru deloc de neglijat în ceea ce privește dimensiunea motivațională a elevilor. Câteva aspecte ce necesită subliniate, pentru elevii cu vârstele cuprinse între 11 și 15 ani (preadolescenții, elevii de ciclu gimnazial) sunt referitoare la mutarea sferei de atenție și a celei de influență, de la familie către grupul de prieteni, colegi, creșterea nevoii de validare și apreciere de către grup și încadrare la normele acestuia, adoptarea unui stil vestimentar, a unor opinii, idei sau valori comune, chiar dacă nu sunt cele mai de dorit uneori.

În acest context, dimensiunea motivațională poate suferi modificări, de exemplu este posibil ca elevii studioși să fie desconsiderați, etichetați ca "tocilari" în anumite grupuri considerate "populare", care au alte valori decat cea a educației, învățăturii și astfe să modifice în sens negativ motivația pentru învățare. În același timp, unele materii pot deveni la "modă" în anumite perioade datorită unor persoane care sunt formatori de opinie (influenceri) la un moment dat.(de exemplu artiști preferați de copii sau persoane care devin cunoscute pe rețelele de socializare care pot promova ideea utilității cunoașterii unei limbi străine), sau dimpotrivă pot promova idei ce denigrează școala și sistemul educațional în general. Grupul clasei de elevi poate acționa și în direcția stimulării motivației școlare a colegilor prin adoptarea unor standarde ridicate, interese și pasiuni educaționale comune, ridicarea nivelului discuțiilor între colegi în sfere cultural-educative și legarea prieteniilor pe baza acestor criterii. În această ecuație a comunicării și socializării în mediul școlar, dar și în mediul educațional formal și nonformal intervine această variabilă care a evoluat într-un ritm galopant și anume inserția tehnologiilor digitale în multe aspecte și activități ale vieții, atât a adulților, dar și a copiilor.

Utilizarea tehnologiilor digitale reprezintă un mare plus, atât pentru ușurarea anumitor activități și sarcini, inclusiv cele de învățare, diversificarea metodelor de acces la informații și cunoaștere în general, dezvoltarea abilităților ce țin de utilizarea echipamentelor, internetului, aplicațiilor informatice și inteligenței artificiale. Acestea pot constitui un factor important în stimularea motivației pentru învățare. Una din provocările importante ale perioadei revoluției tehnologiei digitale o reprezintă impactul rețelelor de socializare și al multitudinii de aplicații și jocuri online care tind să mute activitățile care se petreceau în realitatea fizică în online, virtual, adică trecerea la realitatea virtuală.

Este bine știut că majoritatea copiilor au acces la diverse conținuturi potrivite sau nu vârstei lor, iar timpul petrecut în fața ecranului îl depășește cu mult pe cel petrecut în aer liber, în familie sau la

diverse activități recreative, educative sau pentru socializarea reală, fizică, alături de rude, prieteni și colegi. S-a demonstrat științific că pentru un copil, petrecerea a mai mult de 2 ore zilnic în fața unui ecran are ca efecte pe termen mediu și lung pierderea capacității de concentrare, dificultăți de menținere a atenției, afecțiuni legate de dezvoltarea sentimentului de empatie, scăderea toleranței la frustrare, scăderea capacității voliționale și a nivelului motivației în general și în special a celei pentru învățare, care presupune disponibilitatea pentru un anumit efort. Se poate vorbi chiar despre dependență de mediul online, un fenomen din ce în ce mai des întâlnit în rândul copiilor și tinerilor. În acest context al suprastimulării creierului copilului, devine imperios necesar intervenția cu mult tact, dar și cu fermitate a îndrumătorilor copilului pentru stabilirea unui management eficient al timpului elevului și un stil de viață sănătos care să combine elemente educative, recreative, odihnă, alimentație, activități fizice (sport), cultivarea relațiilor de calitate, introducerea cu prudență a tehnologiilor digitale în activitățile copiilor, monitorizarea activității lor în online și inspirarea lor pentru aprecierea adevăratelor valori ce țin de moralitate, respect, adevăr, libertate, familie, iubire, prietenie, empatie, etc.

Un alt aspect referitor la factorii externi, situaționali ai motivației școlare poate fi cel legat de situațiile de hărțuire sau bullying, respectiv cyberbullying (în mediul online), un fenomen prezent în toate mediile școlare din întreaga lume, augmentat mai nou datorită propagării cu rapiditate a diverselor contexte de hărțuire online (răspândirea de informații false, zvonuri, bârfe, distribuirea de mesaje ofensatoare sau fotografii compromițătoare, eventual modificate prin intermediul tehnologiei, etc.)

Aceste acțiuni repetate pot avea ca și consecințe pentru victimă scăderea stimei de sine, izolare socială, anxietate, depresie, scăderea motivației pentru învățare, inclusiv a performanțelor școlare pe termen scurt sau lung. Devine astfel necesară intervenția tuturor persoanelor ce iau act de existența unor astfel de situații, de exemplu martorii, părinții, cadrele didactice, conducerea școlii, psihologul, profesorul consilier școlar, mediatorul, polițistul de proximitate, instituții acreditate în protecția copilului, etc. pentru a dezamorsa astfel de conflicte ce pot degenera și crea traume pe termen lung victimelor, dar și agresorilor care, de cele mai multe ori ascund sub masca violenței nevoi puternice de a fi validați, auziți, apreciați, valorizați. Cu cât aceste probleme își găsesc mai repede rezolvarea, cu atât copiii, elevii își pot restabili echilibrul socio-emoțional mai repede și se pot desfășura cu dezinvoltură, realizându-și cu succes potențialitățile lor, inclusiv pe cele care țin de motivația pentru studiu și învățare.

Rămân încă multe de spus pentru a contura o radiografie completă a perioadei actuale referitor la factorii ce influențează motivația pentru învățare a elevilor din România. Provocarea cea mai mare pentru părinți, cadre didactice și alți îndrumători o reprezintă găsirea de noi mijloace și metode adaptate nevoilor lor pentru a utiliza un limbaj comun cu ei, astfel încât să le fie stimulată motivația pentru învățare în contextul dezvoltării lor personale continue pe calea succesului și împlinirii personale și profesionale a fiecăruia dintre ei.

Bibliografie

1. Neculau A., (2005), *Psihologie – manual pentru clasa a X-a*, editura Polirom, Iași)
2. Pânișoară G., (2019) *Cum învață copiii și adulții,* Editura Polirom, Iași.
3. Popenici Ș, Fartușnic C., (2009) *Motivația pentru învățare. De ce ar trebui să le pese copiilor de ea și ce putem face pentru asta.* DPH, București.
4. Viau R. (2009), La motivation en contexte scolaire. Praqtiques pedagogiques, Editura De Boeck superieur.
5. Sălăvăstru D. (2004), *Psihologia educației.* Editura Polirom, Iași.

INTERVENȚII SOCIALE ÎN MODELUL BIO-PSIHO-SOCIAL AL REABILITĂRII PEDIATRICE ÎN REPUBLICA MOLDOVA

Dorina COVAL-GOIA,
master în asistență socială
IMSP Centrul Republican de Reabilitare pentru Copii, Secția metodologică, Chișinău, Republica Moldova
ORCID: https://orcid.org/0009-0008-8864-6688
Ecaterina GÎNCOTĂ,
doctor în științe medicale în reabilitare
IMSP Centrul Republican de Reabilitare pentru Copii, Secția metodologică, Chișinău, Republica Moldova
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7239-8017

Rezumat

Scopul. Studiul își propune să evalueze și să evidențieze particularitățile și modul în care intervențiile sociale influențează dinamica și funcționalitatea familiei și copilului, analizând impactul acestora în cadrul modelului bio-psiho-social al reabilitării pediatrice în Republica Moldova. Analiza s-a axat pe familiile beneficiare ale serviciilor oferite de Instituția Medico-Sanitară Publică „Centrul Republican de Reabilitare pentru Copii" (IMSP CRRC), în perioada octombrie 2023 – februarie 2025.

Materiale și metode. Cercetarea cuprinde un studiu transversal și a fost realizată prin aplicarea anchetei sociale în cadrul ședințelor de consiliere, respectând standardele naționale și principiile etice în domeniu.

Rezultatele cercetării indică un nivel crescut de vulnerabilitate socio-economică în rândul beneficiarilor: 73% dintre copii sunt încadrați într-un grad de dizabilitate, 45% provin din familii numeroase, 43% din familii monoparentale, iar un procent semnificativ dintre părinți nu sunt angajați pe piața muncii. Intervențiile sociale au vizat consilierea psihosocială, sesizarea cazurilor de violență domestică, facilitarea accesului la servicii și prestații sociale, precum și sprijinirea incluziunii educaționale.

Concluzii

Studiul evidențiază și demonstrează că intervențiile sociale reprezintă un instrument indispensabil în procesul de reabilitare pediatrică, contribuind la identificarea timpurie a riscurilor, accesul echitabil la resurse, consolidarea funcționalității familiale și integrarea copilului în comunitate. Impactul acestor intervenții este direct și semnificativ asupra calității vieții copilului și familiei, susținând dezvoltarea unei abordări holistice și sustenabile în reabilitarea pediatrică.

Cuvinte-cheie: intervenție socială, model bio-psiho-social, asistență socială, reabilitare, risc social.

Introducere

Familiile copiilor cu dizabilități reprezintă un grup vulnerabil în societate, iar părinții lor se confruntă frecvent cu numeroase provocări, de la adaptarea la nevoile speciale ale copiilor până la gestionarea stresului emoțional, psihologic și financiar.

Din totalul persoanelor cu dizabilități din Republica Moldova care beneficiau de alocații sociale de stat (57,1 mii persoane) la 1 ianuarie 2023, fiecare al cincilea era un copil cu dizabilitate cu vârsta de până la 18 ani (Biroul Național de Statistică, 2024). Prin urmare, familiile care cresc și educă copii cu nevoi speciale sunt mai expuse riscului de marginalizare și izolare socială. În aceste situații, este esențial să li se ofere sprijin pentru a gestiona provocările cu care se confruntă. Un rol important în acest sens îl are asistența socială, care implică în sine o activitate de sprijin în adaptarea persoanelor vulnerabile la condiţiile schimbătoare ale societăţii de la orice etapă şi pe tot parcursul vieţii. (Bulgaru, 2012, p. 89).

Asistenţa socială este o componentă a sistemului naţional de protecţie socială, în cadrul căruia statul şi societatea civilă se angajează să previnã, să limiteze sau să înlăture efectele temporare sau permanente ale unor evenimente considerate drept riscuri sociale (pericole pentru persoană sau familie de a fi afectată de consecinţele economice negative ale pierderii potenţialului fizic, statutului ocupaţional sau social (boală, accident, dizabilitate, îmbătrînire, deces, maternitate, şomaj, inadaptare socială etc.) care pot genera marginalizarea ori excluderea socială a persoanelor şi a familiilor aflate în dificultate (Guvernul Republicii Moldova, 2003).

Obiectivele asistenţei sociale se focusează pe mobilizarea resurselor interne ale indivizilor pentru ca aceştia să-şi atingă potenţialul maxim în soluţionarea propriilor probleme, contribuind, de asemenea, la bunăstarea colectivă a societăţii, iar, pe de altă parte, ea se sprijină pe mobilizarea

resurselor sociale pentru realizarea unor schimbări în societate, în cadrul instituţiilor şi politicilor sociale, care, la rândul lor, vor crea oportunităţi pentru categoriile de populaţie defavorizate (Bocancea, Neamţu, 1999, p. 67).

Totalitatea acțiunilor și activităților derulate de asistentul social cu scopul evaluării, formulării unei diagnoze multidimensionale și implementării planului de servicii și a planului individualizat de protecție reprezintă intervențiile sociale. (Ghidul de intervenție a asistentului social în domeniul protecției copilului, 2019, p. 19). Intervențiile sociale joacă un rol esențial în îmbunătățirea calității vieții părinților, prin furnizarea de programe care includ consiliere psihosocială, suport material și facilitarea accesului la servicii de sănătate.

Dizabilitatea implică în mod direct necesitatea unui proces de re/abilitare, iar în cazul copiilor cu tulburări de dezvoltare, este esențial ca familiile acestora să aibă acces la servicii de re/abilitare specializate și corespunzătoare nevoilor individuale. Reabilitarea este definită ca un set de intervenții menite să optimizeze funcționarea și să reducă dizabilitatea la persoanele cu afecțiuni de sănătate în interacțiune cu mediul lor (World Health Organization).

Integrarea intervențiilor sociale în procesul de reabilitare pediatrică este esențială, iar aplicarea modelului bio-psiho-social oferă un cadru holistic, care ia în considerare interacțiunea dintre factorii biologici, psihologici și sociali. Acest model contribuie la depășirea abordărilor fragmentate, promovând o reabilitare mai incluzivă și eficientă. Un exemplu elocvent în acest sens este IMSP CRRC, care își fundamentează activitatea pe modelul bio-psiho-social, implementând un sistem integrat de reabilitare pediatrică ce vizează componenta fizică, psihică și socială a dezvoltării copilului. Serviciile oferite sunt adaptate individual, în funcție de nevoile identificate ale fiecărui beneficiar.

IMSP CRRC își ghidează activitatea conform standardelor naționale de evaluare și acreditare în domeniu, dar și celor internaționale, asigurând intervenții fundamentate științific și bazate pe dovezi. Procedurile de diagnostic, tratament și recuperare sunt inspirate din bunele practici ale țărilor industrial dezvoltate. De asemenea, instituția menține parteneriate active cu universități de prestigiu internațional și cu Academia Europeană a Dizabilității în Copilărie, promovând constant inovația și excelența în reabilitarea pediatrică.

Modelul bio-psiho-social consideră că procesul de reabilitare a unui copil nu se reduce doar la tratamente fizice (aspectul biologic), ci include și dimensiuni psihologice (emoționale și cognitive) și sociale (sprijinul din partea familiei și a comunității). Astfel, reabilitarea pediatrică trebuie să abordeze aceste trei dimensiuni într-un mod integrat și holistic pentru a asigura o recuperare completă și o integrare eficientă a copilului în societate.

Având în vedere complexitatea și interdependența factorilor care influențează reabilitarea, utilizarea unui model bine definit, precum cel bio-psiho-social, este esențială pentru o abordare holistică. Acesta integrează variabile socio-demografice, factori psihologici și elemente de context social, permițând depășirea unei perspective strict biologice. Astfel, se obține o înțelegere mai profundă a interacțiunilor dintre acești factori și a modului în care aceștia influențează rezultatele procesului de recuperare. (Gentry, K., Snyder, K., Barstow, B., Hamson-Utley, J. 2018, p. 3).

Intervențiile sociale destinate familiilor cu copii sunt adaptate contextului specific al fiecărei familii și joacă un rol esențial în reabilitarea pediatrică, unde părinții sunt parte integrantă a procesului. Acestea oferă consiliere, sprijin emoțional și informații privind drepturile, serviciile și prestațiile sociale disponibile. În plus, contribuie la crearea unui mediu favorabil dezvoltării copilului, completând intervențiile medicale și educaționale prin abordarea aspectelor sociale și psihologice ale reabilitării.

Actualitatea cercetării

Creșterea semnificativă a numărului de copii neglijați, atât cu, cât și fără dizabilități, conform datelor statistice din Republica Moldova pentru perioada 2021-2023, evidențiază o tendință alarmantă și subliniază o problemă majoră în domeniul protecției și asistenței sociale. Dacă în 2021 erau înregistrați 6.297 de copii neglijați, în 2023 numărul acestora a crescut la 10.376. În cazul copiilor cu dizabilități, situația este și mai îngrijorătoare, numărul lor dublându-se de la 142 în 2021 la 325 în 2023. Totodată, datele arată o creștere a numărului de copii diagnosticați cu dizabilitate primară. În 2023, la fiecare 10.000 de copii cu vârsta între 0 și 17 ani, au fost înregistrați 29 de copii cu dizabilitate primară, comparativ cu 21 în 2020. Această evoluție determină, implicit, o cerere tot mai mare pentru serviciile de reabilitare. De asemenea, rata sărăciei în rândul copiilor a crescut. În 2023, rata sărăciei absolute a

populației generale a fost de 31,6%, în creștere cu 0,5 puncte procentuale față de 2022. În cazul copiilor, sărăcia a atins 30,2%, marcând o creștere de 1,8 puncte procentuale față de anul precedent. (Biroul Național de Statistică, 2024).

Datele evidențiază vulnerabilitatea crescută a copiilor și necesitatea unor măsuri eficiente de protecție și sprijin social. Într-un context social tot mai complex, intervențiile sociale în reabilitarea pediatrică devin esențiale, în special pentru copiii cu dizabilități și familiile acestora. Recunoscute tot mai mult ca parte integrantă a procesului de recuperare, aceste intervenții se integrează cu succes în strategiile moderne de reabilitare.

Analiza situației familiilor care accesează servicii de reabilitare pediatrică în Republica Moldova evidențiază rolul esențial al intervențiilor sociale în atingerea rezultatelor dorite. Într-un context marcat de disparități economice și acces limitat la servicii specializate, în special în zonele rurale, familiile cu copii cu dizabilități se confruntă cu obstacole majore. Lipsa infrastructurii adecvate nu doar afectează dezvoltarea copiilor, ci agravează vulnerabilitatea socio-economică a acestor familii, accentuând inegalitățile sociale existente. Drept urmare, intervențiile sociale în reabilitarea pediatrică contribuie la reducerea riscurilor de abuz și neglijare, a riscurilor de marginalizare și excluziune socială, promovează incluziunea și integrarea socială, sporesc calitatea vieții, respectiv, cresc șansele unui mediu mai stabil și mai sănătos pentru copil.

Metodologie

Pentru atingerea obiectivelor studiului și evaluarea impactului intervențiilor sociale asupra familiilor beneficiare ale serviciilor de reabilitare pediatrică, s-a optat pentru un studiu transversal, având la bază aplicarea anchetei sociale. Această metodologie a fost aleasă datorită capacității sale de a furniza o diagnoză multidimensională a situației beneficiarilor, permițând colectarea sistematică și contextualizată a datelor sociale, economice și familiale. Instrumentul utilizat a fost adaptat intern în cadrul IMSP CRRC în baza anexei nr. 2 a ordinului Ministrului Muncii și Protecției Sociale nr. 134 din 15 septembrie 2023, a ghidului de suport pentru implementarea practică a Managementului de caz în domeniul protecției copilului. Aplicarea anchetei în cadrul ședințelor de consiliere, într-un cadru etic și confidențial, a oferit informații relevante privind vulnerabilitățile și nevoile familiilor, facilitând o analiză integrată a impactului intervențiilor sociale. Alegerea acestei metode se justifică prin relevanța sa în practica asistenței sociale și prin adecvarea sa la obiectivele cercetării, oferind o bază solidă pentru interpretarea rezultatelor și formularea concluziilor.

Eșantionare

În cadrul studiului a fost analizată situația a 86 familii din Secția Intervenție Timpurie, Diagnostic și Consult cu spitalizare care au beneficiat de un program de re/abilitare în perioada octombrie 2023-februarie 2025 și la care asistentul social a intervenit pe diverse motive.

Rezultate

Pentru a evalua impactul intervențiilor sociale, este relevant numărul familiilor care au accesat serviciile de reabilitare în secția spitalicească a IMSP CRRC. Numărul internărilor a crescut semnificativ, de la 666 în 2023 la 919 în 2024. În același an, 93% dintre familii au fost evaluate social, iar în 8% dintre cazuri s-a intervenit efectiv, evidențiind gradul de accesibilitate și necesitatea intervenției sociale. *(Figura 1)*

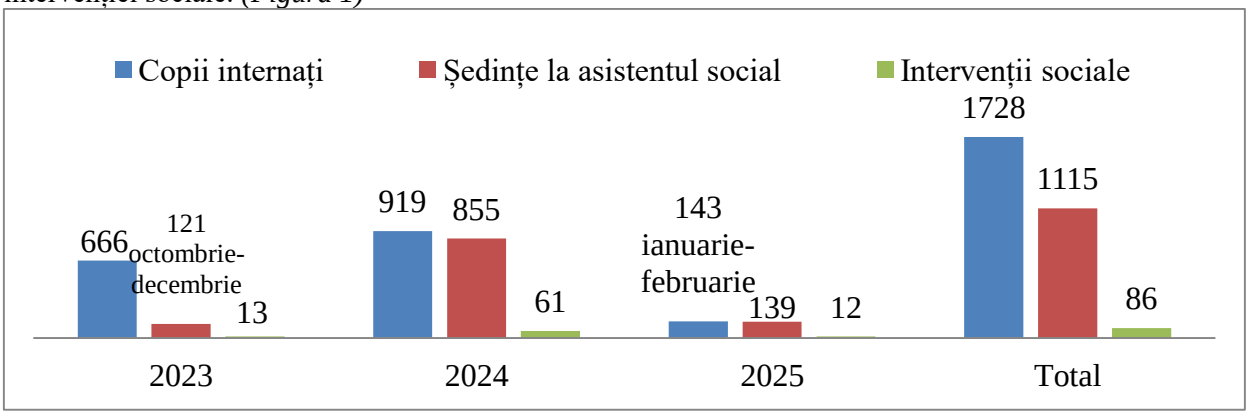


Figura 1. Date statistice IMSP CRRC perioada octombrie 2023-februarie 2025

Majoritatea copiilor din familiile vizate de intervenții sociale (73%) au un grad de dizabilitate, indicând o prevalență ridicată a dizabilității și evidențiind vulnerabilitatea acestora, precum și necesitatea unui sprijin constant și specializat. (Figura 2)

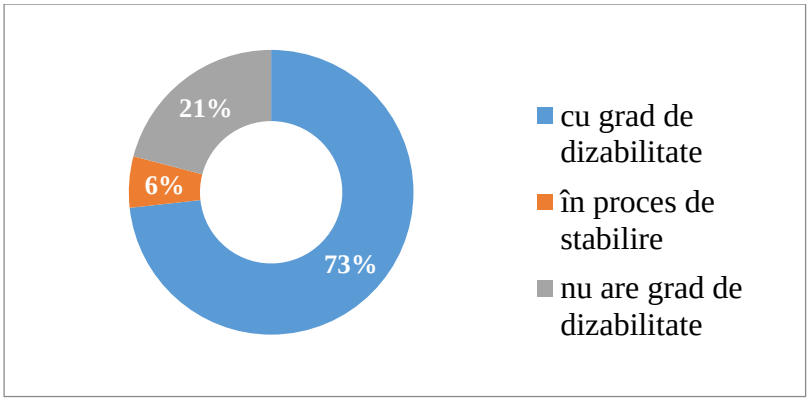


Figura 2. Gradul de dizabilitate al copiilor

Procentul de 73% al copiilor cu dizabilități care beneficiază de intervenții sociale evidențiază atât nivelul ridicat de nevoie, cât și rolul esențial al acestor intervenții în îmbunătățirea calității vieții copiilor și a familiilor lor. Mai mult de jumătate dintre familii (56%) cresc și educă copii cu grad de dizabilitate severă. Dintre acestea, 32% nu erau informate despre serviciul asistență personală, fiind ulterior informate de către asistentul social din cadrul Centrului. Acest aspect subliniază importanța accesului la informație pentru familiile care îngrijesc copii cu dizabilități și rolul esențial al intervențiilor sociale în instituțiile de reabilitare în ghidarea și sprijinirea familiilor pentru a beneficia de resursele și serviciile disponibile.

Aproximativ 40% din familiile în care copilul este cu grad de dizabilitate, includ în componență încă un membru cu dizabilitate (părinte, frate/soră) sau un pensionar. Acest lucru subliniază complexitatea și multiplele provocări cu care se confruntă aceste familii, ceea poate crea o povară considerabilă asupra resurselor familiale (timp, bani, energie) și poate duce la un stres emoțional și psihologic mai mare pentru părinți și alți membri ai familiei. Gestionarea a două sau mai multe dizabilități poate duce la epuizare și poate afecta sănătatea mentală a părinților sau a altor îngrijitori.

Familiile în care există mai multe dizabilități pot întâmpina dificultăți financiare suplimentare. Costurile legate de îngrijirea unei persoane cu dizabilitate (medicamente, tratamente, terapie, echipamente speciale) sunt deja ridicate. Dacă și alți membri ai familiei au dizabilități sau sunt pensionari (având venituri mai mici sau niciun venit activ), povara economică poate deveni mult mai mare. Prezența unui număr semnificativ de familii (45%) cu 3 sau mai mulți copii sugerează un context familial în care resursele și timpul sunt împărțite între mai mulți membri, iar acest lucru poate amplifica provocările pentru părinți, în special atunci când un copil are dizabilități. Familiile se confruntă cu multiple dificultăți economice, sociale și emoționale și pot beneficia de un sprijin sporit din partea comunității și a autorităților pentru a putea asigura o dezvoltare echilibrată și sănătoasă pentru toți copiii.

În ceea ce privește statutul ocupațional al însoțitorilor, 42% dintre aceștia nu sunt angajați, iar mai mult de jumătate dintre cei care nu sunt angajați provin din mediul rural. Această situație subliniază dificultățile suplimentare cu care se confruntă familiile din mediul rural, inclusiv accesul limitat la locuri de muncă și resurse care să sprijine procesul de îngrijire și reabilitare a copiilor cu nevoi speciale. Lipsa unui loc de muncă poate amplifica problemele financiare și sociale cu care se confruntă aceste familii.

Dacă se analizează tipul familiei, se observă că aproape jumătate dintre acestea sunt incomplete, 43%, majoritatea fiind afectate de divorț sau separare, 35%. În familiile incomplete, responsabilitatea totală pentru creșterea și educația copilului revine unui singur părinte. Acesta trebuie să facă față dificultăților de unul singur, fiind nevoit să găsească soluții pentru a echilibra mai multe aspecte: serviciul, procesul de reabilitare al copilului și, nu în ultimul rând, gestionarea timpului. Această situație pune o presiune considerabilă asupra părinților, care trebuie să se adapteze constant la circumstanțele dificile și să acceseze sprijinul necesar pentru a face față provocărilor zilnice. (Figura 3)

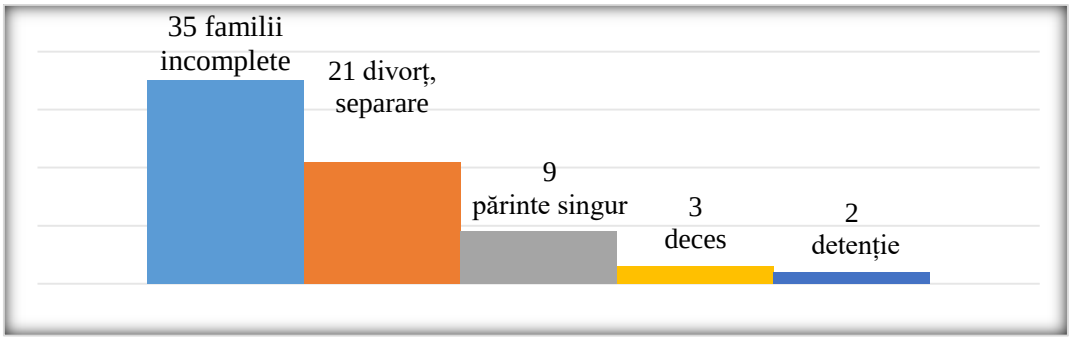


Figura 3. Tipul familiilor supuse intervențiilor sociale

În jur de 30% dintre familii nu sunt la evidența autorităților locale, ceea ce poate reprezenta o problemă semnificativă în ceea ce privește accesul acestora la servicii sociale și de reabilitare. Lipsa înregistrării oficiale poate face mai dificilă identificarea nevoilor acestora și asigurarea sprijinului necesar, punând în pericol integrarea acestor familii în sistemul de protecție socială și limitându-le accesul la resurse esențiale. Aproximativ 15% dintre familii locuiesc cu chirie, iar majoritatea dintre acestea (84%) au un copil cu dizabilitate. Această situație poate adăuga un nivel suplimentar de instabilitate și dificultăți financiare, deoarece cheltuielile pentru chirie pot reduce resursele disponibile pentru îngrijirea și reabilitarea copilului. De asemenea, incertitudinea locativă poate afecta negativ stabilitatea emoțională și socială a familiei.

Aproximativ 66% dintre familii au accesat serviciile de reabilitare din secția spitalicească în mod repetat. Frecvența ridicată a accesării poate indica atât eficiența intervențiilor oferite, cât și nevoia continuă de suport medical și terapeutic pentru copiii cu dizabilități. Totodată, această situație evidențiază importanța menținerii și dezvoltării acestor servicii pentru a asigura continuitatea îngrijirii și îmbunătățirea calității vieții pacienților și familiilor acestora.

Într-un caz, mama și copilul aveau domiciliul într-un Centru de Asistență Socială a Familiei și Copilului. Într-un alt caz, a fost înaintată de către tată cerere de decădere din drepturile părintești ale mamei. De asemenea, în două familii a fost instituită anterior o ordonanță de protecție, iar într-un alt caz, cuplul mamă-copil a fost plasat anterior într-un Centru de Asistență și Protecție a Victimelor Violenței în Familie. Aceste situații reflectă vulnerabilitatea crescută a unor familii și necesitatea unor intervenții sociale susținute pentru protejarea și sprijinirea copiilor și părinților aflați în dificultate.

Datele analizate indică faptul că intervenția socială s-a realizat preponderent prin telefon (79% dintre cazuri), în timp ce 21% dintre intervenții au avut loc prin intermediul demersurilor scrise. (Fig. 4)

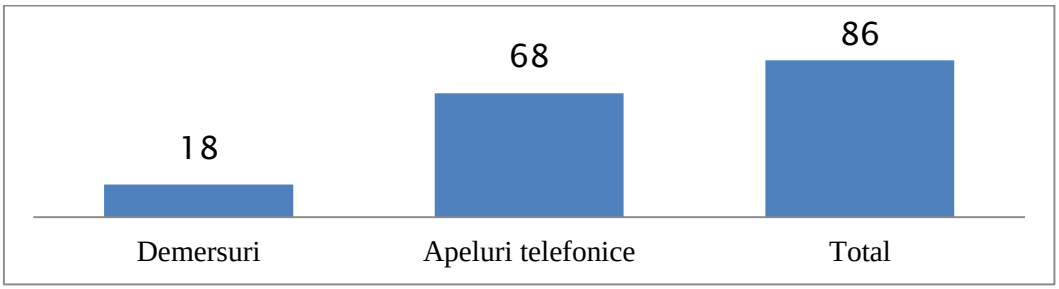


Figura 4. Intervenții sociale octombrie 2023-februarie 2025(cazuri)

Indiferent de canalul de comunicare utilizat, scopul majoritar al acestor intervenții a fost similar: inițierea procesului de luare în evidență a familiilor de către autoritățile publice locale. (Figurile 5, 6)

Această tendință evidențiază o practică instituțională centrată pe identificarea și documentarea timpurie a situațiilor de vulnerabilitate, fapt ce reflectă rolul activ al serviciilor sociale în prevenirea excluziunii sociale și în protecția copilului. Utilizarea complementară a intervențiilor la distanță și a celor formale, prin demersuri, indică necesitatea diversificării instrumentelor de lucru social în funcție de context și de gradul de urgență al fiecărei situații.

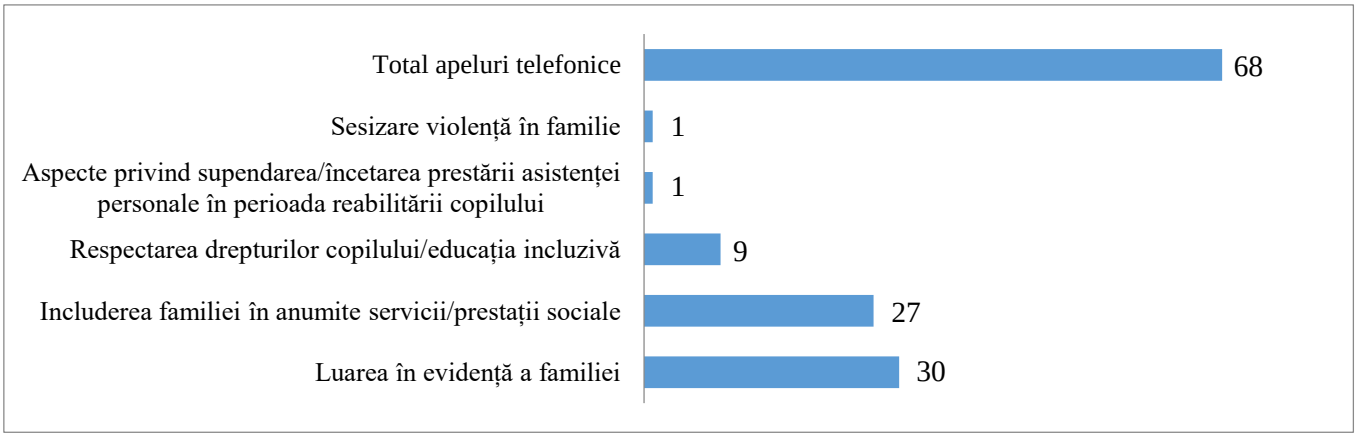


Figura 5. Intervenții sociale prin prisma apelurilor telefonice

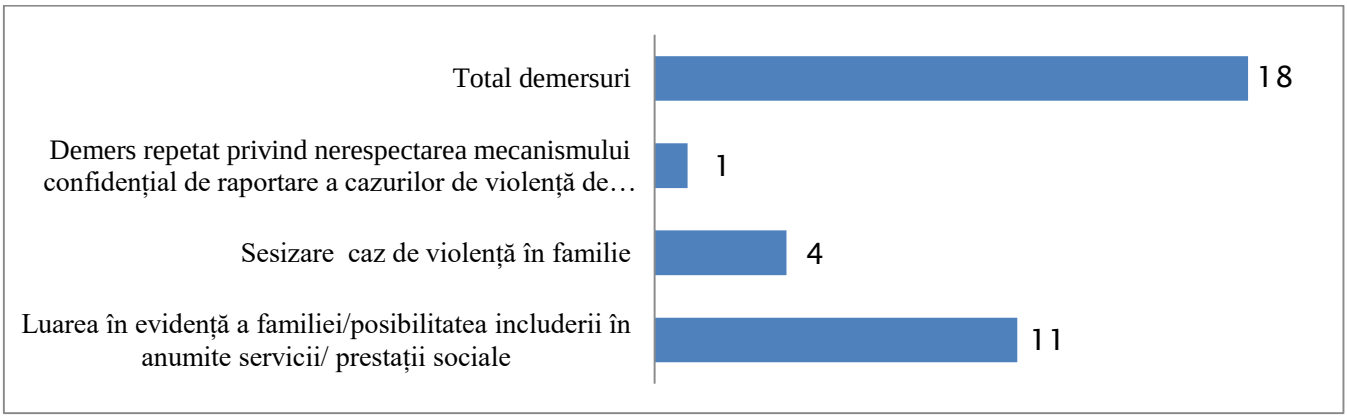


Figura 6. Intervenții sociale prin prisma demersurilor

Rezultatele obținute în urma intervențiilor sociale demonstrează un impact semnificativ asupra sprijinirii familiilor cu copii în situații de risc sau cu dizabilități. Procentul relativ ridicat al familiilor luate în evidență de către autoritățile locale (30%) și al celor incluse de către asistentul social comunitar în anumite servicii/prestații sociale (44%) relevă o activitate eficientă de identificare și integrare în rețeaua de sprijin comunitar. În același timp, faptul că 31% dintre părinți au fost informați despre serviciul de asistență personală subliniază rolul activ al asistentului social în creșterea nivelului de informare al beneficiarilor. Accesarea repetată a serviciilor de re/abilitare de către 60% dintre familii confirmă necesitatea menținerii unor intervenții continue și personalizate, adaptate nevoilor reale ale copiilor și familiilor.

Concluzii

Rezultatele studiului evidențiază importanța fundamentală a intervențiilor sociale în cadrul modelului bio-psiho-social al reabilitării pediatrice din Republica Moldova. Aceste intervenții sunt centrate pe prevenție, sprijin și incluziune socială, contribuind în mod esențial la recuperarea holistică și sustenabilă a copilului și la creșterea nivelului de bunăstare al întregii familii. Intervenția socială nu se limitează la gestionarea situațiilor de criză, ci are un rol activ în promovarea funcționalității familiale, în susținerea relațiilor sănătoase și în prevenirea marginalizării.

Prin integrarea dimensiunilor medicale, psihologice și sociale, intervențiile devin personalizate și adaptate nevoilor reale ale fiecărui copil, având ca scop nu doar recuperarea fizică, ci și dezvoltarea socio-emoțională. Accentul pus pe educația incluzivă și participarea activă a copilului în comunitate evidențiază contribuția intervenției sociale la formarea unei societăți echitabile și favorabile incluziunii. Astfel, intervenția socială devine un element indispensabil al procesului de reabilitare pediatrică, oferind copiilor cu dizabilități șansa de a duce o viață activă, demnă și împlinită în cadrul comunității.

Recomandări pentru sporirea impactului intervențiilor sociale în modelul bio-psiho-social în reabilitarea pediatrică în Republica Moldova:

1. Fortificarea colaborării interministeriale (Ministerul Muncii și Protecției Sociale, Ministerul Sănătății și Ministerul Educației și Cercetării) pentru a optimiza coordonarea și eficiența intervențiilor destinate beneficiarilor, asigurându-se astfel o mai bună informare și sprijin pentru persoanele vulnerabile;
2. Dezvoltarea și consolidarea rețelelor de asistență socială la nivel local, pentru a asigura înregistrarea tuturor cazurilor de vulnerabilitate socială și pentru a îmbunătăți accesul familiilor la informații relevante despre serviciile și prestațiile sociale disponibile;
3. Încurajarea colaborării între asistenți sociali, medici de familie, psihologi și educatori pentru a oferi o abordare integrată în reabilitarea pediatrică, care să răspundă nevoilor complexe ale copiilor și familiilor acestora.

Bibliografie

1. Biroul Național de Statistică. (2024). *Situația copiilor în Republica Moldova în anul 2023.* https://statistica.gov.md/ro/situatia-copiilor-in-republica-moldova-in-anul-20239578_61275.html;
2. Maria Bulgaru, *Asistența Socială în contextul globalizării*, Chișinău 2012;
3. Guvernul Republicii Moldova. (2003). *Legea asistenței sociale, nr. 547 din 25-12-2003*. https://www.legis.md
4. Cristian Bocancea, George Neamţu, *Elemente de asistenţă socială*, Iași 1999;
5. *Ghidul de intervenție a asistentului social în domeniul protecției copilului*, București 2019. https://www.fdss.ro/proceduri/Ghidul-de-interventie-online.pdf;
6. World Health Organization. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/rehabilitation;
7. Gentry, K., Snyder, K., Barstow, B., & Hamson-Utley, J. (2018). The Biopsychosocial Model: Application to Occupational Therapy Practice. https://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1412&context=ojot

PARTICULARITĂȚILE ADAPTĂRII PSIHOSOCIALE LA PĂRINȚII COPIILOR CU TULBURĂRI DE SPECTRU AUTIST

Ana GANEA,
Psiholog clinician, IMSP „Centrul Republican de Reabilitare pentru Copii”, Chișinău, Republica Moldova, Secția metodologică, ORCID: https://orcid.org/0009-0001-3531-1277
Ecaterina GÎNCOTĂ,
Doctor în științe medicale în reabilitare, IMSP „Centrul Republican de Reabilitare pentru Copii”, Chișinău, Republica Moldova, Secția metodologică, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7239-8017

Rezumat

Studiul analizează adaptarea psihosocială a părinților copiilor cu tulburări de spectru autist (TSA), comparativ cu părinții copiilor neurotipici, și legătura cu inteligența emoțională. Cercetarea, de tip cantitativ, s-a desfășurat între octombrie 2023 și mai 2024, pe un eșantion de 35 de părinți, folosind testele Rogers & Diamond și N. Hall. Rezultatele arată diferențe semnificative în adaptabilitate, acceptare de sine și control emoțional, părinții copiilor cu TSA având dificultăți mai mari. Inteligența emoțională nu s-a corelat semnificativ cu adaptarea la acest grup. Studiul subliniază nevoia de sprijin psihologic și recomandă intervenții dedicate pentru dezvoltarea resurselor emoționale ale părinților.

Cuvinte-cheie: adaptare psihosocială, copii cu tulburare de spectru autist, părinții copiilor cu tulburare de spectru autist, inteligența emoțională, program formativ, scale ale adaptării psihosociale.

Abstract

The study analyzes the psychosocial adaptation of parents of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) compared to parents of neurotypical children, as well as its relation to emotional intelligence. This quantitative research was conducted between October 2023 and May 2024, involving a sample of 35 parents and using the Rogers & Diamond and N. Hall tests. Results show significant differences in adaptability, self-acceptance, and emotional control, with parents of children with ASD facing greater challenges. Emotional intelligence was not significantly correlated with adaptation in this group. The study highlights the need for psychological support and recommends targeted interventions to strengthen the emotional resources of parents.

Keywords: psychosocial adaptation, children with autism spectrum disorder, parents of children with autism spectrum disorder, emotional intelligence, training program, psychosocial adaptation scales.

Actualitatea temei

Adaptarea psihosocială reflectă procesul prin care individul se aliniază emoțional și comportamental cerințelor sociale. Inadaptarea apare atunci când acest proces eșuează, ducând la comportamente deviante sau patologice. Conform Golu & Golu (2012), acest comportament poate lua două forme principale: deviant, care implică satisfacerea nevoilor personale prin acțiuni care nu sunt acceptate de societate, și patologic, care implică acțiuni ce pot duce la apariția sindroamelor nevrotice și psihotice. În această din urmă categorie se încadrează și inadaptarea, un comportament care nu corespunde normelor general acceptate și care poate duce la conflicte, fie cu ceilalți, fie în interiorul propriei persoane.

În perioada adultă, atât femeile cât și bărbații se confruntă cu numeroase modificări. Aceste modificări se referă la adaptarea lor psihosocială la problemele tipice acestei etape de viață (Știrbu, 2021). *Autismul* afectează comunicarea, interacțiunea socială și comportamentul, manifestându-se prin dificultăți de relaționare și activitate repetitivă (Silicie-Kira, 2017; Crișan, 2021).

Importanța problemei adaptării psihosociale la părinții copiilor cu Tulburări de Spectru Autist (TSA) este crucială din mai multe perspective:

- *Date internaționale* indică o creștere semnificativă, de 10–15 ori, a prevalenței autismului în ultimele decenii – 40:10.000 recent, în rândul copiilor din primii trei ani de viață (Hadjiu et al., 2022).
- *Calitatea vieții părinților:* părinții copiilor cu tulburări din spectrul autist se confruntă adesea cu stres, anxietate și alte dificultăți de sănătate mintală, agravate de lipsa programelor specializate de sprijin emoțional și educațional dedicate lor (Săndica, 2016; Cerlat, 2019).
- *Bunăstarea copiilor*: starea emoțională și nivelul de stres al părinților pot influența în mod direct bunăstarea, echilibrul emoțional și progresul în dezvoltare al copiilor cu TSA (Vrabie, 2021; Toma, 2019).

Metode și materiale

Acest studiu are un caracter cantitativ, vizând analiza relației dintre caractaristica adaptării psihosociale la părinții copiilor cu tulburare de spectru autist comparativ cu părinții copiilor neurotipici. Perioada de aplicare: octombrie 2023 – mai 2024. Testele au fost aplicate în format: online (google forms), fizic (IMSP „Centrul Republican de Reabilitare pentru Copii", Chișinău, Republica Moldova).

Scopul lucrării: Identificarea caracteristicilor adaptării psihosociale la părinții copiilor cu tulburări de spectru autist.

Ipoteze: 1.Considerăm că există diferențe în caractaristica adaptării psihosociale la părinții copiilor cu tulburare de spectru autist comparativ cu părinții copiilor neurotipici. 2.Presupunem că apadaptare psihosocială a părinților copiilor cu TSA corelează cu nivelul inteligenței lor emoționale.

Obiectivele cercetării: ● Studierea literaturii de specialitate privind adaptarea psihosocială și tulburarea de spectru autist; ● Analiza studiilor realizate în domeniul psihologiei clinice care vizează identificarea caracteristicilor adaptării psihosociale la părinții copiilor cu tulburări de spectru autist; ● Cercetarea adaptării psihosociale la părinții copiilor cu tulburări de spectru autist și la părinții copiilor fără tulburări de spectru autist; ● Determinarea caracteristicilor adaptării psihosociale la părinții copiilor cu tulburări de spectru autist; ● Elaborarea recomandărilor privind dezvoltarea adaptării psihosociale la părinții copiilor cu tulburări de spectru autist.

Metode de cercetare: ➢ metode teoretice: analiza literaturii de specialitate, sinteza, deducția, generalizarea ➢ metode empirice:

1. Testul „Diagnosticarea adaptării social-psihologice" (Rogers C., Diamond R.)**.** Testul de Adaptare Psihosocială (TAP) dezvoltat de Rogers și Diamond este o metodă utilizată în psihologie pentru evaluarea capacității individului de a se adapta la diverse situații și provocări psihosociale. Testul de Adaptare Psihosocială (TAP) dezvoltat de Rogers și Diamond măsoară următoarele scale pentru a evalua adaptarea psihosocială a unui individ. Acestea sunt: adaptabilitatea, inadaptabilitatea, acceptarea altora, neacceptarea altora, confort emotional, disconfort emotional, control intern, control extern, dominare, supunere, fuga de realitate, falsitate, acceptarea de sine, neacceptarea de sine.

2 Testul de Inteligență Emoțională (N. Hall) Testul de Diagnosticare a Inteligenței Emoționale conform modelului propus de N. Hall este conceput pentru a evalua nivelul de inteligență emoțională al unei persoane în diverse domenii și aspecte ale vieții sale. Acest test utilizează o combinație de întrebări, chestionare și exerciții pentru a evalua competențele emoționale ale individului.

➢ Metode statistico-empirice: Indici statistici de start; Coeficientul de corelație Bravais-Pearson ; Testul t independent; Programul SPSS 26.

Rezultate

În cadrul cercetării au participat 2 grupuri de părinți: părinți care educă preșcolar cu TSA, și părinți care educă preșcolar neurotipic. *Eșantionul* cuprinde 35 de subiecți, dintre care: 19 părinți care educă preșcolari cu TSA; 16 părinți care educă preșcolari neurotipici.

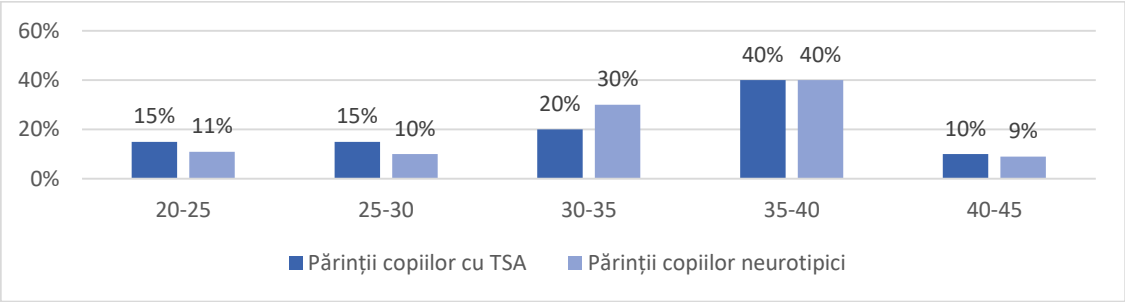


Figura 1. Repartizarea pe vârste a părinților

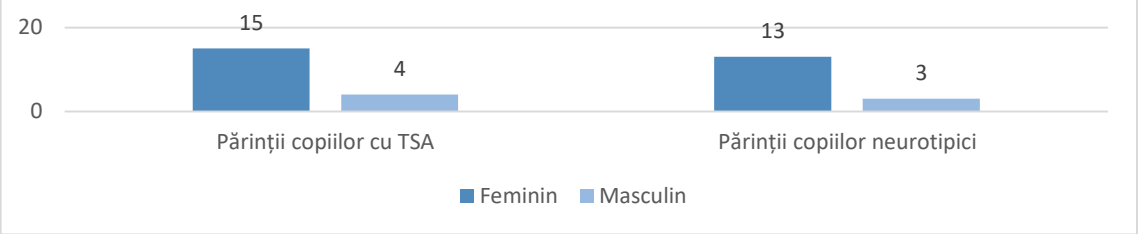


Figura 2. Repartizare pe gen a părinților

Repartizarea în dependență de ocupație părinților

Părinți care au copii cu TSA: 7 sunt în concediu de maternitate, 12 sunt încadrați în câmpul muncii. Părinți care educă copii neurotipici: 2 sunt în concediu de maternitate, 11 sunt încadrați în câmpul muncii, 3 fac studii.

Repartizarea în dependență de genul copiilor

Părinți care au copii cu TSA: 14 părinți au copii de gen masculin, 5 părinți au copii de gen feminin. Părinți care educă copii neurotipici: 11 părinți au copii de gen masculin, 5 părinți au copii de gen feminin.

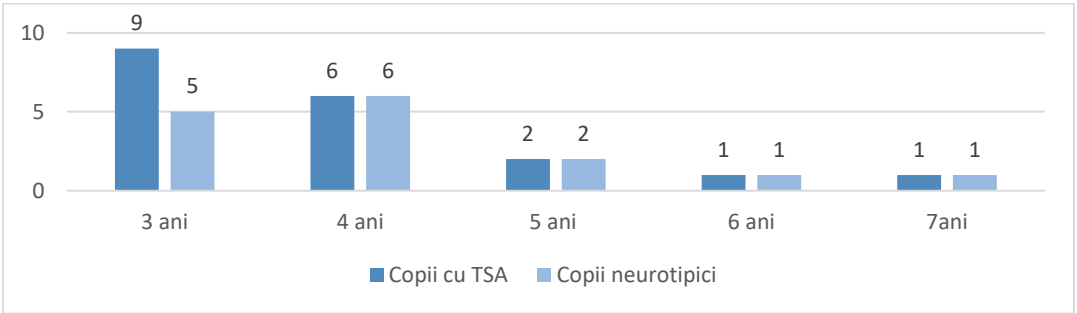


Figura 3. Repartizarea în dependență vârsta copiilor

Scala *adaptabilitate:* o parte semnificativă a părinților copiilor cu TSA se încadrează în nivelul mediu 37% sau ridicat 63% de adaptabilitate, comparativ cu părinții copiilor neurotipici care s-au amplasat 6% pe nivel mediu și 94% pe cel ridicat, ceea ce indică o variație în răspunsurile și abilitățile de adaptare ale acestora.

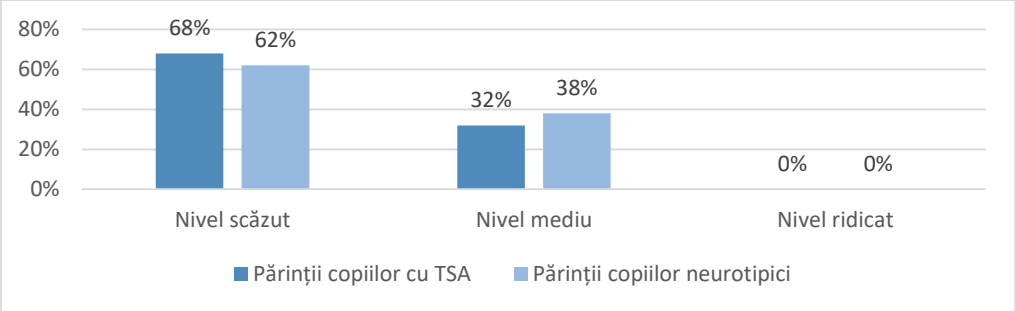


Figura 4. Scala inadaptabilitate

Scala *acceptare de sine:* indică diferențe semnificative la nivelul mediu și nivelui ridicat. Majoritatea părinților care educă un preșcolar cu TSA s-au amplasat pe nivelul mediu 42% și ridicat 58%, iar părinții care educă un copil neurotipic s-au amplasat 6% nivel mediu și 94 % nivel ridicat.

Scala *neacceptarea altora:* Toți părinții copiilor neurotipici s-au situat pe nivel ridicat (100%), în timp ce părinții copiilor cu TSA sunt distribuiți pe nivel mediu (37%) și ridicat (63%), indicând o tendință crescută spre judecată sau rigiditate la aceștia.

Scala *confort emotional:* Nu există diferențe semnificative între cele două grupuri. Ambele categorii de părinți prezintă o distribuție similară, ceea ce sugerează că prezența unui copil cu TSA nu afectează în mod semnificativ confortul emoțional perceput. Scala *disconfort emotional*: Diferențele sunt vizibile: 84% dintre părinții copiilor cu TSA se încadrează pe nivel mediu, comparativ cu 88% dintre părinții copiilor neurotipici. Totuși, 11% dintre părinții cu TSA sunt pe nivel scăzut și 5% pe cel ridicat – ceea ce indică o tendință mai pronunțată spre dezechilibru emoțional în acest grup.

Scala *control intern*: Părinții copiilor cu TSA s-au situat astfel: 42% la nivel scăzut, 37% la nivel mediu și 22% la nivel ridicat. Părinții copiilor neurotipici au avut o distribuție diferită: 63% la nivel ridicat, 19% la nivel mediu și doar 6% la nivel scăzut. Aceasta sugerează o încredere mai mare în propriile abilități și o autonomie crescută la părinții copiilor neurotipici. Scala *control extern*: Părinții copiilor cu TSA tind să atribuie rezultatele vieții unor factori externi: 5% s-au plasat pe nivel scăzut, 58% pe nivel mediu și 37% pe nivel ridicat. La părinții copiilor neurotipici, 38% s-au aflat pe nivel mediu și 63% pe nivel ridicat, fără nicio prezență pe nivelul scăzut. Acest lucru reflectă o percepție diferită asupra responsabilității personale și controlului asupra vieții.

Scala *dominare*: Părinții copiilor cu TSA au fost distribuiți: 37% pe nivel scăzut, 58% pe nivel mediu și 5% pe nivel ridicat. În contrast, părinții copiilor neurotipici au fost 81% pe nivel mediu și 19% pe nivel ridicat. Aceste date sugerează o tendință mai redusă de a controla și impune opinii în rândul părinților copiilor cu TSA. Scala *supunere*: Nu s-au identificat diferențe semnificative între cele două grupuri. Aceasta înseamnă că tendința de a se conforma sau de a evita conflictele prin acceptarea autorității este prezentă într-o măsură similară la ambii părinți. Scala *fuga de realitate*: Părinții copiilor cu TSA se află în proporție de 84% pe nivel mediu, 11% pe nivel scăzut și 5% pe nivel ridicat. Părinții copiilor neurotipici au fost 88% pe nivel mediu și 6% atât pe nivel scăzut, cât și ridicat. Rezultatele (figura 5) indică o tendință mai accentuată a părinților copiilor cu TSA de a evita confruntarea cu realitatea, preferând retragerea emoțională.

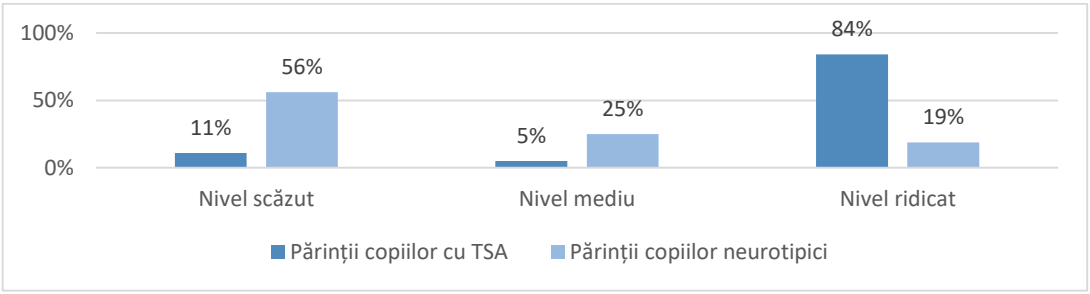


Figura 5.Scala fuga de realitate

Pentru a evalua diferențele dintre părinții copiilor cu tulburare de spectru autist (TSA) și cei ai copiilor neurotipici în ceea ce privește adaptarea psihosocială, a fost aplicat testul t pentru eșantioane independente. Rezultatele obținute evidențiază diferențe semnificative statistic pe mai multe dimensiuni:

Adaptabilitate: Părinții copiilor neurotipici au înregistrat un nivel semnificativ mai ridicat de adaptabilitate ($p = 0.017$), ceea ce sugerează o capacitate crescută de a face față cerințelor sociale și emoționale. *Inadaptabilitate*: Părinții copiilor cu TSA au obținut scoruri mai mari ($p = 0.02$), indicând dificultăți sporite de ajustare. *Acceptare de sine și acceptarea altora*: Grupul părinților neurotipici a înregistrat scoruri semnificativ mai ridicate ($p < 0.01$), ceea ce reflectă o percepție pozitivă asupra propriei persoane și a celorlalți. *Disconfort emoțional, control extern și fugă de realitate*: Valorile mai mari înregistrate de părinții copiilor cu TSA ($p < 0.05$) indică un nivel crescut de stres emoțional, o tendință de a atribui evenimentele factorilor externi și o predispoziție către evitare psihologică.

În continuarea cercetării, s-a urmărit identificarea unei eventuale corelații între adaptarea psihosocială și inteligența emoțională. Prin aplicarea coeficientului de corelație Bravais-Pearson, au fost analizate relațiile dintre scalele adaptării psihosociale și componentele inteligenței emoționale. Pentru *grupul părinților copiilor cu TSA*, rezultatele nu au indicat corelații semnificative statistic, sugerând că inteligența emoțională nu reprezintă un predictor direct al nivelului de adaptare psihosocială în acest caz particular. În schimb, *la nivelul întregului eșantion*, s-au constatat următoarele corelații pozitive semnificative: - între *automotivare și adaptabilitate* ($r = 0.419; p = 0.012$); - între *informarea emoțională* și *adaptabilitate* ($r = 0.354; p = 0.037$); - între *inteligența emoțională globală și adaptabilitate* ($r = 0.399; p = 0.017$); - între *confortul emoțional* și *inteligența emoțională* ($r = 0.341; p = 0.045$); - precum și între *controlul intern și automotivare* ($r = 0.390; p = 0.021$). Aceste rezultate indică faptul că o inteligență emoțională ridicată contribuie, în general, la o adaptare psihosocială mai eficientă, deși acest efect nu se manifestă distinct în rândul părinților copiilor cu TSA.

Concluzii

- Investigarea și înțelegerea caracteristicilor adaptării psihosociale a părinților copiilor cu TSA sunt esențiale pentru a oferi sprijinul și resursele necesare pentru a le ajuta să facă față mai bine provocărilor unice asociate cu îngrijirea și educarea copiilor cu tulburări din spectrul autismului.
- Prin argumentarea științifică susținută s-a stabilit că există diferențe semnificative între părinții care educă un preșcolar cu TSA și părinții care educă un preșcolar neurotipic la următoarele scale: adaptabilitate, inadaptabilitate, acceptare de sine, neacceptare de sine, acceptarea altora, disconfort emoțional, control extern și fuga de realitate. Acest fapt semnifică că ipoteza alternativă s-a confirmat parțial.
- Nu se identifică o corelație semnificativă între adaptarea psihosocială și nivelul de inteligență emoțională în rândul părinților ai căror copii prezintă tulburări din spectrul autismului (TSA), sugerând că inteligența emoțională nu este o componentă dominantă în procesul lor de adaptare psihosocială.
- În contrast, se constată o corelație semnificativă între diversele componente ale adaptabilității (automotivare - informare emoțională, adaptabilitate - inteligență emoțională, confort emoțional - inteligență emoțională) în rândul întregului eșantion de participanți. Aceste constatări evidențiază înalta capacitate de inteligență emoțională contribuie un factor semnificativ la o adaptare psihosocială mai eficientă.

Recomandări

1.Informarea continuă privind studiile elaborate în domeniul tulburării de spectru autist, cu scop de familiarizarea mai eficientă cu specificul copilului. Educarea părinților cu privire la tulburarea de spectru autist și la strategiile eficiente de gestionare a comportamentului copilului poate fi benefică.

2.Practicarea sportului sau a altor activități independente, precum și dezvoltarea personală. Aceasta ar contribui la stabilirea clară a limitelor personale, determinarea proprie personalități și diferențierea de personalitatea copilului. Un stil de viață sănătos și echilibrat poate contribui la o stare emoțională și mentală mai bună.

3.Călătoriile și vizitarea locurilor noi. Schimbul de mediu favorizează ventilarea emoțională și contrubuie la restabilirea resurselor proprii.

4.Identificarea resurselor proprii, care facilitează dezvoltarea personală, controlul emoțional și adaptarea psihosocială. Este important ca părinții să își stabilească limite clare și să își prioritizeze propriile nevoi și bunăstare. Găsirea unui echilibru între îngrijirea copilului și propria lor îngrijire poate

contribui la o adaptare mai sănătoasă și mai eficientă la provocările vieții cu un copil cu TSA.

5.Terapie și consiliere. Participarea la ședințe regulate de terapie sau consiliere psihologică poate ajuta părinții să își gestioneze mai bine stresul și să își dezvolte abilități eficiente de reglare a emoțiilor.

6. Frecventarea grupurilor de suport. Grupurile de suport pentru părinții copiilor cu TSA pot oferi oportunități de schimb de experiență și sfaturi practice.

7.Utilizarea serviciilor specialiștilor. Ținând cont de faptul că părinții ar trebui să își ia responsabilitatea pentru educarea copilului, este necesar ca părinții să se adreseze la specialiști de profil care ar putea oferi recomandări și pune o bază bună pe care părinții să o dezvolte acasă.

Bibliografie

1. Cerlat, R. *Particularități psihosociale ale stabilității emoționale a cadrelor didactice din învățământul primar*. Teză de doctor în psihologie. Chișinău, 2019.
2. Cosman, D. *Psihologie medicală*. Iași: Polirom, 2010, 464 p.
3. Crăciun, D. *Psihologie socială*. București: ASE, 2005, 432 p.
4. Crișan, C. *AAC. Noi abordări în stimularea limbajului și comunicării specifice tulburării din spectru autismului*. Iași: Polirom, 2021, 640 p.
5. Golu, P., Golu, F. *Dimensiuni aplicative ale psihologiei sociale*. București: Editura Universitară, 2012, 330 p.
6. Hadjiu, S., Călcîi, C., Beniș, S., Revenco, N. *Tulburările de spectru autist și sindromul autistic la copii*. Chișinău: Suport de curs la ciclul de educație medicală continuă, 2022, 100 p.
7. Papalia, D. E., Olds, S. W., Feldman, R. D. *Dezvoltarea umană*. București: Editura Trei, 2010.
8. Săndica, I. *Identificarea nevoilor în rândul familiilor care au copii diagnosticați cu tulburări din spectrul autismului*. București: Editura Universității din București, 2016, 131 p.
9. Știrbu, D. *Adaptarea psihosocială și particularitățile personalității adulte*. În: *Ascensiune, performanțe, personalități*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2021, pp. 236–238.
10. Silicie-Kira, C. *Tulburarea de spectru autist. Ghidul complet pentru înțelegerea autismului*. București: Editura Herald, 2017, 459 p.
11. Toma, S. *Adaptarea psihosocială a copiilor cu cerințe educaționale speciale în instituțiile de învățământ general*. Teză de doctor în psihologie, Chișinău, 2019.
12. Vrabie, S. *Particularități social–psihologice în triada „copil cu tulburări de spectru autist – familie – școală”*. Teză de doctor în psihologie. Chișinău, 2021.

LIDERUL AGRESIV: CUM SE IMPUNE ÎNTR-O MULȚIME ȘI CE IMPACT ARE ASUPRA COMPORTAMENTULUI GRUPULUI

Andreea-Gabriela MITITELU,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău Moldova
ORCID ID: 0009-0008-7839-566X

Rezumat

Leadership-ul agresiv este un subiect care stârnește interesul destul de mult în domeniul psihologiei sociale, deoarece această formă de conducere poate avea atât efecte pozitive, dar și negative asupra unui grup.Liderii cu comportament agresivi au control asupra accesului la resurse și informație, consolidând în acest mod dependența grupului cu privire la deciziile lor. Milgram în anul 1974 a demonstrat că indivizii au tendința de a respecta ordinele unei figuri autoritare chiar și în acele momente în care acestea sunt lipsite de etică, ceea ce subliniază puterea unui lider dominant în rândul comportamentului colectiv. Prin lipsa unui climat de încredere și suport reciproc se poate ajunge la diminuarea coeziunii grupului și la nașterea unor conflicte între membrii acestuia.

Cuvinte cheie: lider, agresivitate, obediență, control, grup.

THE AGGRESSIVE LEADER: HOW THEY ASSERT THEMSELVES IN A CROWD AND THEIR IMPACT ON GROUP BEHAVIOR

Abstract

Aggressive leadership is a topic that generates significant interest in the field of social psychology, as this form of leadership can have both positive and negative effects on a group. Leaders with aggressive behavior exert control over access to resources and information, thereby reinforcing the group’s dependence on their decisions. Milgram, in 1974, demonstrated that individuals tend to obey orders from an authoritative figure even when those orders are unethical, highlighting the power of a dominant leader in shaping collective behavior. The absence of a climate of trust and mutual support can lead to a decrease in group cohesion and the emergence of conflicts among its members.

Keywords: leader, aggression, obedience, control, group.

Liderii agresivi au, de cele mai multe ori, capacitatea de a se impune rapid într-o mulțime prin utilizarea unor tactici specifice de dominanță, intimidare și control al resurselor. Aceștia abordează un mod profund de a influența comportamentul grupului, determinând coeziunea, conformitatea sau, în unele cazuri, fragmentarea acestuia. Acest articol analizează mecanismele prin care liderii cu comportament agresiv își exercită influența, bazându-se pe studii din psihologie socială, neuroștiințe și leadership. Impactul acestora poate varia de la eficiență crescută în luarea deciziilor până la riscuri semnificative de conflict și declin moral în cadrul grupului.

Leadershipul agresiv este un subiect care stârnește un interes destul de mare în domeniul psihologiei sociale, deoarece această formă de conducere poate avea atât efecte pozitive, cât și efecte negative asupra unui grup. Liderii agresivi au ca și caracteristică un comportament dominant, utilizarea presiunii sociale și, de asemenea, abordează o atitudine coercitivă pentru a-și menține autoritatea. „Puterea crește probabilitatea ca un individ să adopte comportamente dominante, să își exprime gândurile fără teamă de repercusiuni și să își impună voința asupra celor din jur.”[4]

Această lucrare are ca scop explorarea modului în care liderii agresivi se impun într-o mulțime și analizează impactul acestora asupra coeziunii, conformității și performanței grupului.

1. Mecanismele prin care liderii agresivi se impun într-o mulțime

- *Utilizarea dominanței și a fricii.* Liderii agresivi utilizează adesea comportamente verbale și nonverbale pentru a se impune. „Liderii cu trăsături autoritare și agresive tind să domine grupurile prin utilizarea controlului strict, ceea ce poate duce la o scădere a motivației individuale pe termen lung.”[3] Studiile evidențiază faptul că indivizii dominanți tind să aibă posturi expansive, priviri fixe și un ton de voce autoritar, aspecte care induc un sentiment de superioritate și intimidare în ceilalți (Keltner, Gruenfeld & Anderson, 2003). Cercetările din neuroștiințe demonstrează că frica poate juca un rol important în consolidarea puterii liderului agresiv. „Când o persoană percepe o amenințare socială, creierul său activează amigdala, ceea ce determină o reacție de supunere sau conformitate pentru a reduce stresul și riscul de confruntare.”[5]

  Stimularea amigdalei – acea regiune a creierului care este asociată cu procesarea amenințărilor – determină individul să devină mai obedient și mai puțin dispus să conteste autoritatea *(Sapolsky, 2017).*
- *Controlul resurselor și manipularea recompenselor.* Liderii cu comportament agresivi au control asupra accesului la resurse și informație, consolidând în acest mod dependența grupului cu privire la deciziile lor. Cercetările arată că aceștia utilizează de cele mai multe ori strategii de recompensă și pedeapsă pentru a păstra controlul asupra grupului (Bass & Riggio, 2006).
- *Exploatarea conformismului social.* O altă strategie prin care liderii agresivi reușesc să se impună este exploatarea tendinței umane de conformism. Studiile clasice în domeniul psihologiei sociale *(Asch, 1951)* scot în evidență că indivizii au tendința să adopte comportamente similare cu ale majorității, chiar și atunci când sunt conștienți că acestea sunt greșite. „Influența presiunii grupului asupra individului este atât de puternică încât oamenii tind să își modifice răspunsurile pentru a se conforma cu opinia majorității, chiar și atunci când aceasta este evident eronată.”[1] Liderii agresivi consideră ca fiind benefic acest efect pentru a încuraja comportamentul obedient și a descuraja contestarea deciziilor pe care ei le adoptă.

2. Impactul liderului agresiv asupra comportamentului grupului

- *Creșterea conformității și obedienței.* Liderul agresiv prin prezența sa poate duce la o creștere destul de semnificativă a conformității în rândul membrilor grupului. „Liderii care impun respect printr-un stil agresiv pot genera conformitate în grup, însă acest tip de leadership tinde să inhibe creativitatea și să crească stresul în rândul membrilor echipei.”[2] Milgram în anul 1974 a demonstrat că indivizii au tendința de a respecta ordinele unei figuri autoritare chiar și în acele momente în care acestea sunt lipsite de etică, ceea ce subliniază puterea unui lider dominant în rândul comportamentului colectiv.
- *Efectele asupra performanței și motivației.* Cu toate că un leadership agresiv poate crește inițial performanța grupului prin impunerea unor standarde rigide, studiile scot în evidență că, pe termen lung, acest model poate avea efecte negative asupra moralului și motivației echipei *(House & Howell, 1992).*
- *Tendința spre conflict și fragmentare.* O altă caracteristică importantă a leadership-ului agresiv este riscul de fragmentare și conflict intern. Prin lipsa unui climat de încredere și suport reciproc se poate

ajunge la diminuarea coeziunii grupului și la nașterea unor conflicte între membrii acestuia *(Tepper, 2000).*

Concluzie

Liderii agresivi își exprimă impunerea într-o mulțime abordând tehnici de intimidare, control al resurselor și exploatarea conformismului social. Grupul simte impactul acestora în funcție de context, dar, în general, acest stil de conducere poate conduce spre efecte negative pe termen lung, incluzând scăderea moralului, creșterea situațiilor conflictuale și diminuarea creativității în ceea ce-i privește pe membrii echipei. Deși aceștia pot contribui la mobilizarea și coeziunea în jurul unor cauze, liderii cu un comportament agresiv pot, de asemenea, genera conflicte și polarizare în societate. Este deosebit de importantă o analiza atentă asupra impactului pe termen lung al acestor lideri cu privire la comunitate și societate în ansamblu.

Bibliografie

1. Asch, S. E. „*Effects of group pressure upon the modification and distortion of judgmen",* Rinehart & Winston, New York, Holt, 1951, p. 177. ISBN: 978-003064372
2. Bass, B. M., & Riggio, R. E. „*Transformational Leadership*", NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, 2006, p. 89. ISNB: 978-0805847628
3. House, R. J., & Howell, J. M. „ *Personality and charismatic leadership*" Leadership Quarterly, 3(2), 1992, p. 81-108. ISBN: 978-0126542302
4. Keltner, D., Gruenfeld, D. H., & Anderson, C.„ *Power, Approach, and Inhibitio".* Psychological Review, 110(2), 2003, p. 265-284. ISBN:978-1557988727
5. Sapolsky, R. M. „*Behave: The Biology of Humans at Our Best and Worst"* Penguin Press, New York, 2017, p. 342. ISBN: 978-1594205071

RELAȚIA DINTRE AGRESIVITATE ȘI NESATISFACEREA NEVOII DE AUTONOMIE LA ELEVII DIN CLASA a VIII-a

Oana BIZĂU,

Psiholog clinician în supervizare, Universitatea "Alexandru Ioan Cuza" din Iași, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Specializarea ECCPCF - Focșani

Rezumat

Problematica agresivității școlare a dobândit o vizibilitate sporită în anii marcați de pandemia de COVID-19, când mediile de învățare au alternat între prezență fizică și interacțiune online, iar elevii au trăit simultan mai multă autonomie practică și mai multă insecuritate relațională. Literatura recentă sugerează că evoluția cyberbullyingului în pandemie nu a fost uniformă, unele contexte indicând creșteri, altele scăderi sau stabilitate; totuși, cercetările converg asupra faptului că modificarea condițiilor de interacțiune a făcut mai vizibile mecanismele prin care stresul, controlul, izolarea și deficitul de suport relațional pot alimenta conduita agresivă (Sorrentino et al., 2023). În acest cadru, studiul de față analizează relația dintre agresivitate și frustrarea nevoii de autonomie la elevii de clasa a VIII-a, pornind de la teoria autodeterminării și de la un set de date exploratorii colectate pe un eșantion de 60 de elevi din mediul urban și rural.

Rezultatele sintetice furnizate indică asocieri constante între condiționarea negativă, intimidare, furie, ostilitate, stres perceput și frustrarea nevoii de autonomie. Relația dintre autonomie frustrată și agresivitate apare mai pregnantă mai ales la nivelul dimensiunilor afectiv-cognitive ale agresivității, în special furia și ostilitatea. Articolul argumentează că agresivitatea elevilor nu poate fi redusă exclusiv la trăsături individuale, ci trebuie înțeleasă ca produs al interacțiunii dintre factori personali, context familial și climat școlar. În plan aplicativ, sunt propuse direcții de intervenție orientate spre practici didactice suportive pentru autonomie, dezvoltarea competenței și consolidarea relaționării autentice în școală.

Cuvinte-cheie: agresivitate, autonomie, frustrarea nevoii de autonomie, teoria autodeterminării, elevi de gimnaziu, furie, ostilitate, climat școlar.

Introducere

Agresivitatea la elevi reprezintă una dintre cele mai sensibile teme din psihologia educației și din sociologia școlii, deoarece intersectează simultan dezvoltarea emoțională, învățarea socială, organizarea instituțională a școlii și calitatea relațiilor dintre copii și adulți. În cazul adolescenței

timpurii, problema capătă o relevanță specială: elevul de gimnaziu se află într-o etapă în care revendică tot mai mult control asupra propriei persoane, își construiește identitatea prin raportare la grupul de egali și devine sensibil la experiențele de umilire, excludere, constrângere și nedreptate. Tocmai de aceea, clasa a VIII-a este un moment educațional critic. Este vârsta la care presiunea evaluării, a orientării școlare și a statutului social în colectiv se intensifică, iar conflictul dintre nevoia de autonomie și mediile percepute ca fiind excesiv de controlante se poate transforma în opoziție, ostilitate sau acte agresive. Literatura despre bullying, agresivitate directă și indirectă, precum și despre externalizare comportamentală arată că aceste fenomene au consecințe serioase atât pentru agresor, cât și pentru victimă, pe termen scurt și pe termen lung (Andreou, 2000; Bandura, 1978).

Contextul pandemic a făcut această problematică și mai vizibilă. Deși percepția comună a fost că mutarea interacțiunilor în online a amplificat inevitabil violența digitală, datele comparative arată un tablou mai nuanțat: o revizuire sistematică a raportat tendințe divergente între regiuni, iar un studiu bazat pe date de căutare online din SUA a identificat chiar scăderi ale unor indicatori de bullying și cyberbullying în prima perioadă de închidere a școlilor. Mai important decât direcția simplă a variației este însă faptul că pandemia a funcționat ca un „test de stres" pentru relațiile educaționale, făcând mai evidente efectele izolării, ale anxietății, ale controlului extern și ale fragilizării apartenenței sociale asupra elevilor (Bacher-Hicks et al., 2022; Sorrentino et al., 2023). Pentru elevii de clasa a VIII-a, perioada a însemnat simultan o autonomie de fapt mai mare în gestionarea timpului și a participării școlare, dar și o reglare mai dificilă a emoțiilor, a efortului și a comportamentului în lipsa cadrului obișnuit al clasei.

În acest punct devine util cadrul teoretic oferit de teoria autodeterminării, formulată de Deci și Ryan, care susține că funcționarea optimă a persoanei depinde de satisfacerea a trei nevoi psihologice de bază: autonomia, competența și relaționarea. Atunci când aceste nevoi sunt satisfăcute, individul devine mai angajat, mai autoreglat și mai rezilient; când sunt frustrate, cresc probabilitatea demotivării, a suferinței psihice, a rigidității defensive și a manifestărilor maladaptative, inclusiv agresive (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste & Ryan, 2013). În educație, autonomia nu înseamnă absența regulilor, ci experiența de a acționa cu sens, cu voință proprie și cu sentimentul că propria voce contează. Competența se referă la experiența eficienței, iar relaționarea la siguranța de a fi acceptat și valorizat în relații semnificative. În măsura în care școala frustrează sistematic aceste nevoi, agresivitatea poate fi interpretată nu doar ca abatere disciplinară, ci și ca simptom al unei ecologii relaționale defectuoase.

În literatura românească, agresivitatea elevilor este tratată atât din perspectivă psihopedagogică, cât și din perspectivă socială, fiind evidențiat caracterul ei multifactorial și rolul familiei, al școlii și al modelelor relaționale în dezvoltarea conduitei agresive (Beldean-Galea, 2012; Boncu, n.d.). În același timp, lucrări dedicate motivației școlare și dinamicii educaționale accentuează importanța climatului clasei, a participării active și a practicilor didactice care sprijină autonomia și implicarea autentică a elevilor (Cuciureanu, 2015; Eși & Clipa, 2014). Pe acest fond, tema relației dintre agresivitate și frustrarea autonomiei la elevii de clasa a VIII-a este nu doar actuală, ci și insuficient explorată în context românesc, mai ales sub aspectul diferențelor de gen și de mediu de proveniență.

Agresivitatea la elevi: delimitări conceptuale și operaționalizare

Din punct de vedere etimologic și conceptual, agresivitatea trimite la ideea de atac, opoziție și forțare a celuilalt. Totuși, în psihologia contemporană, termenul nu este redus la violența fizică, ci include un spectru mai larg de răspunsuri care vizează rănirea, intimidarea, umilirea sau dominarea altuia. Bandura (1978), în cadrul teoriei învățării sociale, a argumentat că agresivitatea nu trebuie explicată exclusiv prin impulsuri instinctuale, ci prin procese de modelare, întărire și justificare socială. Copiii și adolescenții învață forme de agresivitate observând comportamente ale adulților, ale colegilor, ale grupurilor relevante sau ale mediilor simbolice și digitale. La rândul lor, Buss și Perry (1992) au propus o structurare a agresivității în patru dimensiuni: agresivitate fizică, agresivitate verbală, furie și ostilitate. Această distincție este deosebit de importantă pentru analiza comportamentului elevilor, deoarece arată că agresivitatea nu se reduce la actul exterior, ci include și componente afective și cognitive. Un elev poate avea niveluri ridicate de furie și ostilitate chiar înainte de a recurge la un comportament agresiv observabil.

În mediul școlar, operaționalizarea agresivității trebuie să surprindă atât formele directe, cât și pe cele indirecte. Meta-analiza realizată de Card și colaboratorii (2008) a arătat că agresivitatea directă și cea indirectă sunt puternic corelate, dar nu identice, și că au asocieri distincte cu dificultățile de adaptare. Agresivitatea directă, mai ales cea fizică, se asociază mai puternic cu externalizarea, relațiile dificile cu egalii și un nivel scăzut de comportamente prosociale, în timp ce agresivitatea indirectă are conexiuni mai complexe, inclusiv cu procese interne de insecuritate și control relațional. Björkqvist (2018) arată că băieții tind să fie mai agresivi fizic, iar fetele folosesc proporțional mai frecvent agresivitatea indirectă; în schimb, agresivitatea verbală apare relativ comparabil distribuită între genuri. Această distincție are relevanță pentru studiul de față, deoarece dacă analizăm doar comportamentele exterioare de tip lovire sau confruntare fizică riscăm să subestimăm agresivitatea fetelor și să omitem dimensiunile de furie și ostilitate.

În plus, agresivitatea școlară trebuie înțeleasă relațional. Studiile privind bullyingul au arătat că agresorii, victimele și elevii bully-victims diferă prin profilul lor socioemoțional, prin acceptarea de către grup și prin evaluarea de sine. În cercetarea lui Andreou (2000), problemele de tip bully/victim s-au asociat cu indicatori psihologici importanți, sugerând că agresivitatea apare pe fundalul unor mecanisme de autoreglare și poziționare socială mai profunde. Astfel, un comportament agresiv repetat poate reprezenta un instrument de obținere a controlului, a statutului sau a protecției defensive într-un context perceput ca amenințător. În școală, aceste dinamici sunt modelate de felul în care elevul este tratat de adulți, de gradul de echitate resimțit, de calitatea apartenenței la colectiv și de modul în care normele de grup legitimează sau sancționează agresiunea.

În contextul acestui studiu, agresivitatea este abordată prin variabile precum intimidarea, hărțuirea, furia și ostilitatea, alături de condiționarea negativă, percepția stresului și oboselii la școală. O astfel de operaționalizare este consistentă cu literatura recentă, deoarece permite surprinderea legăturii dintre contextul relațional și expresia agresivă. Mai ales variabile precum „condiționarea negativă” și „controlul prin motivație extrinsecă și recompense” sunt relevante pentru paradigma autodeterminării: ele indică experiența elevului că valoarea sa este suspendată sub condiția conformării, a performanței sau a obedienței. Când elevul percepe că este acceptat doar dacă se supune și respins dacă exprimă critică, preferință sau ritm propriu, probabilitatea reacțiilor defensive crește. În acest sens, agresivitatea poate fi citită și ca reacție la control, nu doar ca inițiativă ostilă independentă de context. Această idee apare puternic și în cercetările despre comportamentele didactice controlante, care leagă presiunea externă de furie, anxietate, demotivare și comportamente problematice la elevi (Assor et al., 2005; Hein et al., 2015).

Nevoile psihologice de bază și rolul autonomiei în dezvoltarea elevului

Teoria autodeterminării reprezintă unul dintre cele mai fertile cadre pentru interpretarea conduitei elevilor, deoarece depășește opoziția simplă dintre „copil bun” și „copil problemă” și mută atenția spre calitatea mediilor de socializare. Deci și Ryan (2000) disting între motivație autonomă și motivație controlată, argumentând că oamenii funcționează *optim* atunci când simt că acționează din inițiativă proprie și în acord cu valori internalizate. Ryan și Deci (2000) insistă asupra faptului că motivația intrinsecă, dezvoltarea sănătoasă și internalizarea regulilor depind de satisfacerea nevoilor de autonomie, competență și relaționare. Vansteenkiste și Ryan (2013) dezvoltă această perspectivă arătând că nu este suficient să măsurăm doar satisfacerea nevoilor; trebuie analizată separat și frustrarea lor, întrucât aceasta se asociază cu vulnerabilitate, defensivitate, agresivitate și stare de rău psihologic. Chen și colaboratorii (2015) au confirmat, în mai multe contexte culturale, utilitatea distincției dintre satisfacere și frustrare a nevoilor psihologice.

Autonomia este adesea înțeleasă greșit în școală ca independență absolută sau lipsă de reguli. În registrul teoriei autodeterminării, autonomia desemnează experiența de a simți că propriile acțiuni sunt voluntare, asumate și conectate cu propriul sens. Un elev autonom nu este elevul care face „ce vrea”, ci elevul care înțelege rațiunea sarcinii, își poate exprima perspectiva și simte că participă la propriul proces de învățare. Niemiec și Ryan (2009) arată că sprijinirea autonomiei în clasă presupune oferirea de alegeri autentice, formularea unor raționamente semnificative pentru sarcinile școlare, recunoașterea emoțiilor elevului și evitarea limbajului presant. Reeve (2009) adaugă că profesorii adoptă stiluri controlante adesea sub presiune instituțională sau culturală, dar că aceste stiluri tind să producă exact opusul

efectului dorit: rezistență, dezangajare, reacții negative și conformare superficială. Cu alte cuvinte, controlul poate obține obedință de moment, dar nu și internalizare durabilă.

Competența și relaționarea completează această ecologie motivațională. Elevul are nevoie să simtă că poate reuși și că efortul său este eficient; în același timp, are nevoie să se simtă valorizat de profesor și acceptat de grup. Când aceste dimensiuni lipsesc, comportamentul poate deveni fie inhibat și anxios, fie sfidător și agresiv. În modelul propus de Bartholomew și colaboratorii (2011), controlul interpersonal și frustrarea nevoilor psihologice prezic diminuarea funcționării și o varietate de rezultate maladaptative. Deși studiul lor nu este școlar în sens restrâns, relevanța pentru educație este considerabilă: dinamica prin care controlul extern al autorității generează frustrare psihologică și apoi simptome de rău-funcționare este generalizabilă. În aceeași direcție, Ma, Ma și Lan (2022) au arătat că suportul pentru autonomie din partea profesorului se asociază negativ cu problemele de externalizare la adolescenți.

Aceste surse explică de ce simpla creștere a controlului nu reduce neapărat agresivitatea. Roth, Kanat-Maymon și Bibi (2011) au arătat că percepția unui stil de predare suportiv pentru autonomie se asociază cu internalizarea valorilor prosociale și cu niveluri mai scăzute de bullying. Important este că relația nu operează doar prin sancțiune, ci prin internalizare: elevii se comportă mai puțin agresiv nu pentru că se tem mai mult, ci pentru că ajung să considere mai semnificativă relația grijulie față de colegi. În oglindă, Hein, Koka și Hagger (2015) au arătat că percepția comportamentelor profesorului ca fiind controlante se leagă, prin frustrarea nevoilor psihologice, de furie și bullying. Aceste rezultate sunt extrem de apropiate de logica studiului de față, în care condiționarea negativă și intimidarea se asociază cu furia, ostilitatea și frustrarea autonomiei.

Legătura dintre autonomie și învățare nu este doar una emoțională, ci și cognitivă. Flavell (1999) și Loewenstein (1994) au susținut, din perspective diferite, că dezvoltarea cognitivă și curiozitatea presupun o implicare activă a subiectului în cunoaștere. Curiozitatea nu poate fi înțeleasă ca simplă reacție mecanică la stimul, ci ca tensiune orientată spre completarea unui „gol" de cunoaștere. În condiții de presiune excesivă, această curiozitate poate fi inhibată. Kage și Namiki (1990) au arătat că structura evaluării influențează motivația intrinsecă și învățarea, iar Benware și Deci (1984) au evidențiat că elevii care învață cu așteptarea de a-i învăța pe alții manifestă o implicare mai profundă și o învățare conceptuală superioară față de cei care învață doar pentru a fi testați. Aceste cercetări susțin ideea că autonomia nu este un „lux" psihologic, ci o condiție a învățării de calitate. Când elevul este redus la executant al unor cerințe exterioare, se diminuează nu doar motivația, ci și calitatea procesării cognitive.

În planul dezvoltării adolescenților, relația dintre autonomie și agresivitate începe să apară și în studiile directe. Kuzucu și Şimşek (2013) au arătat că satisfacerea nevoilor psihologice de bază se asociază negativ cu agresivitatea la adolescenții mai mari, iar un studiu recent al lui Dou și colaboratorii (2023) a indicat că satisfacerea acestor nevoi se leagă de niveluri mai scăzute ale agresivității, rolul afectului negativ fiind unul mediator important. Chiar dacă aceste cercetări nu se suprapun perfect cu contextul clasei a VIII-a din România, ele oferă o ancoră solidă pentru ipoteza centrală a articolului: acolo unde autonomia este frustrată, crește probabilitatea furiei, a ostilității și a comportamentului agresiv.

Scopul, obiectivele și ipotezele cercetării

Scopul prezentei cercetări este evidențierea relației dintre agresivitate și nesatisfacerea, respectiv frustrarea nevoii de autonomie la elevii de clasa a VIII-a. În acest context, obiectivele specifice sunt: identificarea nivelului de agresivitate și a nivelului de frustrare a nevoii de autonomie la elevii de clasa a VIII-a; explorarea diferențelor în funcție de gen și mediu de proveniență; identificarea relației dintre agresivitate și frustrarea autonomiei; formularea unui set de recomandări pentru directori și cadre didactice privind prevenirea și gestionarea comportamentelor agresive. Ipotezele urmărite vizează, în esență, următoarele: existența unor diferențe de gen în percepția agresivității și a frustrării autonomiei; existența unei relații directe între intensitatea frustrării autonomiei și intensitatea agresivității; asocierea mai accentuată a frustrării autonomiei cu dimensiunile de furie și ostilitate. Aceste ipoteze sunt congruente cu literatura despre stiluri didactice controlante, need thwarting și comportamente agresive la adolescenți (Assor et al., 2005; Hein et al., 2015; Vansteenkiste & Ryan, 2013).

Metodă

Designul cercetării este predominant cantitativ, de tip exploratoriu și transversal, bazat pe anchetă prin chestionar. Materialul furnizat menționează și o componentă calitativă de tip focus-grup, însă detaliile operaționale referitoare la aceasta nu sunt suficiente pentru o analiză aprofundată; de aceea, articolul de față interpretează în principal componenta cantitativă. Instrumentul utilizat a vizat dimensiuni precum condiționarea negativă, controlul prin motivație extrinsecă și recompense, intimidarea, hărțuirea, furia, frustrarea nevoii de autonomie, ostilitatea și percepția stresului/oboselii la școală.

Eșantionul a fost constituit prin selecție pseudo-aleatoare, pe baza disponibilității participanților, și a inclus 60 de elevi cu vârste între 13 și 15 ani, din școli din mediul urban (Tecuci, Iași) și rural (Brăhășești și Berheci, județul Galați). Dintre aceștia, 31 au fost fete și 29 băieți; 25 provin din mediul rural și 35 din mediul urban. Distribuția de gen și de mediu permite doar concluzii prudente, exploratorii, nu generalizări ferme la populația elevilor de clasa a VIII-a. Totodată, pe baza acestor aspecte, se impune o interpretare descriptivă a relațiilor observate, fără estimarea efectelor sau a nivelurilor de semnificație. Din punct de vedere metodologic, această opțiune este legitimă pentru un studiu-pilot, în special într-un domeniu unde constructele măsurate sunt multiple și puternic sensibile la context. Totuși, ea presupune și limitări: datele sunt auto-raportate, eșantionul este redus, iar designul transversal nu permite inferențe cauzale. În pofida acestor constrângeri, studiul are valoare euristică, întrucât explorează o zonă insuficient cartografiată în România: legătura dintre agresivitatea elevilor și frustrarea autonomiei în etapa finală a gimnaziului.

Rezultate și discuție

Datele indică o rețea consistentă de asocieri între condiționarea negativă, intimidare, furie, ostilitate, percepția stresului și frustrarea nevoii de autonomie. În formularea oferită, condiționarea negativă corelează cu mediul de proveniență, intimidarea, furia, frustrarea autonomiei, ostilitatea și percepția stresului; intimidarea corelează la rândul ei cu furia, frustrarea autonomiei, ostilitatea și stresul; hărțuirea se asociază cu furia și ostilitatea; frustrarea autonomiei corelează cu mediul de proveniență, condiționarea negativă, intimidarea, furia, ostilitatea și percepția stresului. Chiar în lipsa coeficienților, schema generală este clară: experiențele școlare percepute ca presante, punitive sau intimidante tind să se organizeze într-un nucleu comun cu afecte negative și cu dimensiuni ale agresivității. Acest tablou este în acord cu modelul autodeterminării, potrivit căruia mediile controlante frustrează autonomia și favorizează răspunsuri defensive și externalizante.

Una dintre cele mai importante concluzii ale studiului este că frustrarea autonomiei apare asociată diferențiat cu dimensiunile agresivității, mai ales cu furia și ostilitatea. Această observație este teoretic robustă. Furia exprimă componenta afectivă a reacției la constrângere, în timp ce ostilitatea trimite la evaluări cognitive negative, suspiciune, resentiment și interpretarea relațiilor într-o cheie conflictuală. Cu alte cuvinte, înainte ca agresivitatea să devină neapărat un act exterior, ea se pregătește în registrul emoțional și cognitiv. Când elevul resimte că nu are control asupra propriei activități, că este dirijat prin amenințare, recompensă condiționată sau invalidare, el poate dezvolta o stare de tensiune care se organizează întâi ca furie și ostilitate. Constatările lui Hein et al. (2015) sunt aproape suprapozabile: comportamentele controlante ale profesorilor se asociază cu need thwarting, iar acesta mediază relația cu furia și bullyingul.

În aceeași direcție, rezultatele despre condiționarea negativă sunt deosebit de semnificative. Condiționarea negativă poate fi interpretată, în limbajul teoriei autodeterminării, ca formă de control interpersonal și de valorizare contingentă: „ești acceptat dacă te conformezi". Assor și colaboratorii (2005) au arătat că astfel de comportamente controlante ale profesorilor prezic motivație de slabă calitate, angajare redusă și emoții negative, inclusiv furie și anxietate. Când elevul percepe că validarea sa depinde de obedientă, critica devine imposibilă, iar nevoia de autonomie este nu doar nesatisfăcută, ci activ frustrată. În acest sens, datele studiului nu indică o simplă legătură între „copii mai agresivi" și „mai puțină autonomie", ci sugerează un mecanism relațional: controlul produce tensiune, tensiunea se leagă de furie și ostilitate, iar aceste stări alimentează agresivitatea.

Rezultatele referitoare la intimidare întăresc această interpretare. Intimidarea corelează cu furia, frustrarea autonomiei, ostilitatea și percepția stresului. Această rețea este foarte importantă, deoarece arată că agresivitatea nu este doar reacție la frustrare internă, ci și la climat relațional perceput ca

amenințător. Un elev intimidat sau aflat într-un mediu în care intimidarea circulă poate răspunde fie prin retragere, fie prin contra-agresivitate. În termeni social-cognitivi, el învață că relația cu celălalt este o relație de forță; în termeni motivaționali, el simte că trebuie să acționeze sub presiune, nu din voință proprie; în termeni emoționali, tensiunea acumulată poate erupe ca furie. De aici rezultă o implicație majoră: intervențiile antiagresivitate care ignoră experiența de control și intimidare pot trata doar simptomul, nu și dinamica care îl susține.

Studiul oferă, de asemenea, indicii privind rolul genului și al mediului de proveniență. Rezultatele statistice menționează corelații între furie și gen, precum și între stresul perceput și gen; în plus, mediul de proveniență apare corelat cu condiționarea negativă, frustrarea, ostilitatea și stresul. În contextul metodologic al studiului, nu este posibilă o interpretare fină a direcției și amplitudinii diferențelor, dar observația generală este plauzibilă în lumina literaturii anterior menționate. Meta-analizele și revizuirile arată că băieții tind să exprime mai multă agresivitate directă și fizică, în timp ce fetele pot manifesta mai frecvent forme indirecte sau relaționale; de asemenea, distribuția tipurilor de agresivitate depinde de norme culturale și de oportunitățile contextuale de exprimare (Card et al., 2008; Björkqvist, 2018). Mediul de proveniență poate influența atât accesul la resurse de reglare, cât și normele locale despre autoritate, obediență și confruntare. În mod prudent, putem spune că datele sugerează nu doar variații individuale, ci și un efect al ecologiei sociale în care elevii cresc și învață.

O altă dimensiune importantă este relația dintre frustrarea autonomiei și stresul perceput. Faptul că acestea corelează în mod constant în eșantionul analizat este compatibil cu literatura despre need frustration și ill-being. Bartholomew et al. (2011) și Vansteenkiste și Ryan (2013) subliniază că frustrarea nevoilor psihologice nu produce doar scăderea motivației, ci și vulnerabilitate emoțională, tensiune și reacții defensive. În mediul școlar, stresul nu este doar efectul „volumului de muncă", ci și al felului în care elevul trăiește cerințele: ca provocări inteligibile și asumabile sau ca presiuni externe lipsite de sens personal. Când sarcinile sunt resimțite ca impuse, fără alegere și fără justificare, stresul crește, iar agresivitatea poate deveni o ieșire disfuncțională dintr-o poziție percepută ca lipsită de control.

Constatările studiului susțin, așadar, ipoteza că relația dintre autonomie frustrată și agresivitate este directă și semnificativă la nivel descriptiv. Deși nu putem vorbi riguros despre cauzalitate fără un design longitudinal sau experimental, convergența dintre datele acestui eșantion și literatura de specialitate este remarcabilă. Atât cercetările privind stilul didactic suportiv pentru autonomie și reducerea bullyingului, cât și cele privind controlul interpersonal, need thwarting și externalizare comportamentală indică aceeași direcție generală: elevii funcționează mai adaptativ în contexte în care vocea lor este recunoscută, sensul cerințelor este explicat, iar relația educațională nu este construită prin amenințare, rușinare sau valorizare condiționată (Roth et al., 2011; Ma et al., 2022; Montero-Carretero et al., 2020).

Implicații pentru practică: recomandări pentru directori și cadre didactice

Prima recomandare vizează schimbarea paradigmei instituționale de la control comportamental spre climat suportiv pentru autonomie. Datele cercetării și literatura convergentă arată că simpla întărire a sancțiunilor sau recompenselor nu este suficientă *pentru* reducerea agresivității. Directorii și profesorii au nevoie de o viziune care să depășească logica „disciplinei prin presiune" și să privilegieze internalizarea valorilor prosociale. Aceasta presupune reguli ferme, dar explicate; consecințe clare, dar neumilitoare; și intervenții centrate nu doar pe oprirea actului agresiv, ci pe înțelegerea mecanismelor care îl alimentează. Roth et al. (2011) sugerează explicit că politicile anti-bullying devin mai eficiente când includ practici suportive pentru autonomie, nu doar control extern.

A doua recomandare privește formarea profesorilor. Reeve (2009) a arătat că stilul controlant nu este doar efectul unor convingeri individuale, ci și al presiunilor de sistem. De aceea, formarea continuă ar trebui să includă competențe concrete de suport al autonomiei: oferirea de opțiuni limitate, dar autentice; utilizarea raționamentelor explicative; recunoașterea emoțiilor elevilor; invitarea la participare; evitarea limbajului presant și a invalidării. În termeni practici, profesorul poate reduce tensiunea relațională atunci când formulează sarcinile ca invitații la lucru și le conectează la scopuri inteligibile pentru elevi. Când elevul simte că este tratat ca agent și nu doar ca executant, probabilitatea reacțiilor ostile scade.

A treia recomandare se referă la evaluare și organizarea învățării. Kage și Namiki (1990) și Benware și Deci (1984) indică faptul că structura evaluării și poziția activă a elevului influențează

motivația și învățarea profundă. În școală, aceasta poate însemna mai puțină evaluare trăită ca amenințare și mai multă evaluare formativă; mai puțină monitorizare obsesivă și mai multe sarcini cu sens; mai puține activități bazate exclusiv pe conformare și mai multe situații în care elevii explică, predau sau construiesc pentru alții. Astfel de practici pot dezamorsa sentimentul de control extern și pot transforma spațiul clasei într-un loc de participare, nu doar de execuție.

A patra recomandare vizează monitorizarea sistematică a furiei, ostilității și stresului perceput, nu doar a incidentelor disciplinare vizibile. În studiul analizat, tocmai aceste dimensiuni apar strâns legate de frustrarea autonomiei. Directorii de școală ar trebui să includă în instrumentele de diagnoză organizațională indicatori de climat relațional, percepție a controlului, experiență a intimidării și oportunități de exprimare a elevilor. O școală poate avea puține incidente grave înregistrate formal și, totuși, un nivel înalt de ostilitate difuză, cinism și tensiune. Intervenția timpurie trebuie să urmărească tocmai aceste stări latente.

A cincea recomandare ține de parteneriatul familie-școală. În materialul inițial este subliniat rolul familiei și al școlii ca factori majori asociați agresivității, iar literatura susține ideea că stilurile relaționale și valorile internalizate se formează în continuitatea dintre aceste medii. Prin urmare, programele de prevenire ar trebui să includă și componenta parentală: comunicare nonviolentă, stabilirea limitelor fără umilire, susținerea autonomiei și recunoașterea emoțiilor copilului. Agresivitatea elevului nu poate fi înțeleasă separat de modelele de relaționare pe care acesta le experimentează acasă și la școală.

În fine, componenta online trebuie integrată explicit în politicile școlare. Chiar dacă datele despre cyberbullying în pandemie sunt mixte, literatura arată clar că mediul digital este un spațiu relevant pentru agresivitatea adolescentină și că relațiile cu părinții, profesorii și colegii joacă un rol explicativ semnificativ. În consecință, școala nu poate trata violența online ca pe o realitate externă ei. Educația pentru autonomie, responsabilitate și relaționare autentică trebuie extinsă și asupra vieții digitale a elevilor.

Limitări și direcții viitoare de cercetare

Studiul are câteva limitări importante. În primul rând, eșantionul este redus și de conveniență, ceea ce limitează generalizarea concluziilor. În al doilea rând, măsurarea prin auto-raport poate introduce erori de dorință socială sau de interpretare subiectivă. În al treilea rând, designul transversal nu permite stabilirea direcției cauzale a relațiilor. Este posibil ca autonomia frustrată să favorizeze agresivitatea, dar și ca elevii deja predispuși la reacții ostile să perceapă mediul mai controlant.

Cercetările viitoare ar putea dezvolta această direcție prin eșantioane mai mari, design longitudinal, analiză diferențiată a dimensiunilor agresivității și instrumente validate pentru satisfacerea/frustrarea nevoilor psihologice. Ar fi deosebit de utilă și investigarea distinctă a agresivității offline și online, precum și a rolului profesorilor, al părinților și al colegilor ca surse de suport pentru autonomie sau, dimpotrivă, de frustrare a acesteia.

Concluzii

Articolul a urmărit reinterpretarea unui studiu exploratoriu asupra elevilor de clasa a VIII-a din perspectiva teoriei autodeterminării. Principala concluzie este că agresivitatea elevilor nu poate fi redusă la o predispoziție individuală izolată, ci trebuie înțeleasă în relație cu experiențele lor de control, intimidare, stres și frustrare a autonomiei. În eșantionul analizat, frustrarea nevoii de autonomie apare asociată mai ales cu furia și ostilitatea, ceea ce sugerează că dimensiunea afectiv-cognitivă a agresivității este un punct cheie pentru înțelegerea fenomenului. Condiționarea negativă și intimidarea nu sunt simple tehnici de „disciplinare", ci factori care pot alimenta mecanisme defensive și externalizante.

Din perspectivă educațională, implicația centrală este clară: reducerea agresivității elevilor cere mai mult decât control și sancțiune. Este nevoie de practici școlare care susțin autonomia, competența și relaționarea, de profesori capabili să combine fermitatea cu respectul, de evaluări care să stimuleze sensul și participarea, și de instituții care citesc comportamentul agresiv nu doar ca abatere, ci și ca semnal al unei nevoi psihologice frustrate. În acest sens, autonomia nu este un detaliu periferic al motivației școlare, ci o condiție structurală a adaptării și conviețuirii prosociale.

Bibliografie

1. Andreou, E. (2000). Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8- to 12-year-old Greek schoolchildren. Aggressive Behavior, 26(1), 49–56. https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:1<49::AID-AB4>3.0.CO;2-M
2. Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. Learning and Instruction, 15(5), 397–413. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.07.008
3. Bandura, A. (1978). Social learning theory of aggression. Journal of Communication, 28(3), 12–29. https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1978.tb01621.x
4. Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Bosch, J. A., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Self-determination theory and diminished functioning: The role of interpersonal control and psychological need thwarting. Personality and Social Psychology Bulletin, 37(11), 1459–1473. https://doi.org/10.1177/0146167211413125
5. Beldean-Galea, I. E. (2012). Agresivitatea la elevi [Teză de doctorat, Universitatea Babeș-Bolyai].
6. Benware, C. A., & Deci, E. L. (1984). Quality of learning with an active versus passive motivational set. American Educational Research Journal, 21(4), 755–765. https://doi.org/10.3102/00028312021004755
7. Boncu, Ș. (2005). Psihologie socială [Suport de curs]. Universitatea „Alexandru Ioan Cuza" din Iași.
8. Buss, A. H., & Perry, M. (1992). The aggression questionnaire. Journal of Personality and Social Psychology, 63(3), 452–459. https://doi.org/10.1037/0022-3514.63.3.452
9. Björkqvist, K. (2018). Gender differences in aggression. Current Opinion in Psychology, 19, 39–42. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.03.030
10. Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., & Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. Child Development, 79(5), 1185–1229. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01184.x
11. Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Soenens, B., Van Petegem, S., Van der Kaap-Deeder, J., & Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. Motivation and Emotion, 39(2), 216–236. https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1
12. Cuciureanu, M. (Ed.). (2015). Motivarea elevilor și învățarea. Institutul de Științe ale Educației.
13. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
14. Dou, F., Wang, Q., Wang, M., Zhang, E., & Zhao, G. (2023). Basic psychological need satisfaction and aggressive behavior: The role of negative affect and its gender difference. PeerJ, 11, e16372. https://doi.org/10.7717/peerj.16372
15. Eși, M.-C., & Clipa, O. (Eds.). (2014). Incursiuni didactice în dinamica educațională: Volumul Conferinței Naționale de Educație (CNEFSE-USV), ediția a III-a. Editura Didactică și Pedagogică.
16. Flavell, J. H. (1999). Cognitive development: Children's knowledge about the mind. Annual Review of Psychology, 50, 21–45. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.50.1.21
17. Hein, V., Koka, A., & Hagger, M. S. (2015). Relationships between perceived teachers' controlling behaviour, psychological need thwarting, anger and bullying behaviour in high-school students. Journal of Adolescence, 42, 103–114. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.04.003
18. Kage, M., & Namiki, H. (1990). The effects of evaluation structure on children's intrinsic motivation and learning. The Japanese Journal of Educational Psychology, 38(1), 36–45. https://doi.org/10.5926/jjep1953.38.1_36
19. Kuzucu, Y., & Şimşek, Ö. F. (2013). Self-determined choices and consequences: The relationship between basic psychological needs satisfactions and aggression in late adolescents. The Journal of General Psychology, 140(2), 110–129. https://doi.org/10.1080/00221309.2013.771607
20. Loewenstein, G. (1994). The psychology of curiosity: A review and reinterpretation. Psychological Bulletin, 116(1), 75–98. https://doi.org/10.1037/0033-2909.116.1.75
21. Ma, Y., Ma, C., & Lan, X. (2022). Teacher autonomy support and externalizing problems: Variations based on growth mindset toward personality and ethnicity. Frontiers in Psychology, 13, 1068751. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1068751
22. Montero-Carretero, C., Barbado, D., & Cervelló, E. (2020). Predicting bullying through motivation and teaching styles in physical education. International Journal of Environmental Research and Public Health, 17(1), Article 87. https://doi.org/10.3390/ijerph17010087
23. Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. Theory and Research in Education, 7(2), 133–144. https://doi.org/10.1177/1477878509104318

24. Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. Educational Psychologist, 44(3), 159–175. https://doi.org/10.1080/00461520903028990
25. Roth, G., Kanat-Maymon, Y., & Bibi, U. (2011). Prevention of school bullying: The important role of autonomy-supportive teaching and internalization of pro-social values. British Journal of Educational Psychology, 81(4), 654–666. https://doi.org/10.1348/2044-8279.002003
26. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 55(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68
27. Sorrentino, A., Sulla, F., Santamato, M., di Furia, M., Toto, G. A., & Monacis, L. (2023). Has the COVID-19 pandemic affected cyberbullying and cybervictimization prevalence among children and adolescents? A systematic review. International Journal of Environmental Research and Public Health, 20(10), 5825. https://doi.org/10.3390/ijerph20105825
28. Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. Journal of Psychotherapy Integration, 23(3), 263–280. https://doi.org/10.1037/a0032359

ROLUL STILULUI DEMOCRATIC DE PREDARE ÎN DEZVOLTAREA CREATIVITĂȚII ELEVILOR DIN CICLUL GIMNAZIAL

Oana BIZĂU,
Psiholog clinician în supervizare, Universitatea ”Alexandru Ioan Cuza” din Iași, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Specializarea ECCPCF - Focșani

Rezumat

Creativitatea a devenit una dintre finalitățile majore ale educației contemporane, nu doar pentru disciplinele artistice, ci pentru întregul curriculum. În acest context, stilul de predare al profesorului capătă o semnificație strategică, deoarece modul în care sunt organizate interacțiunile de învățare poate favoriza sau, dimpotrivă, poate inhiba inițiativa, explorarea, asumarea riscului cognitiv și exprimarea ideilor originale. Articolul de față analizează rolul stilului democratic de predare în dezvoltarea creativității elevilor din ciclul gimnazial. Din perspectiva teoriei creativității, a teoriei autodeterminării și a cercetărilor recente asupra pedagogiilor creative, argumentul central este că stilul democratic nu trebuie înțeles ca absență a structurii, ci ca o combinație între autonomie, dialog, participare, climat relațional suportiv și exigență clară.

Literatura arată că profesorii care oferă alegeri semnificative, explică rațional cerințele, valorizează contribuțiile neobișnuite, cultivă colaborarea și mențin un climat de siguranță psihologică favorizează motivația autonomă, angajarea elevilor, autoeficacitatea creativă și, în anumite condiții, performanța creativă propriu-zisă (Ryan & Deci, 2000; Reeve, 2006; Jang et al., 2010; Cremin & Chappell, 2021). Pentru ciclul gimnazial, unde elevii au o nevoie accentuată de autonomie, recunoaștere și apartenență, stilul democratic de predare apare ca un cadru pedagogic deosebit de fertil. În final, sunt propuse repere practice pentru proiectarea unei predări democratice orientate spre creativitate, fără a cădea nici în autoritarism, nici în laissez-faire.

Cuvinte-cheie: creativitate, stil democratic de predare, autonomie, profesor–elev, ciclul gimnazial, pedagogii creative.

Introducere

Tema raportului dintre stilul de predare și creativitatea elevilor rămâne de maxim interes în psihologia educației, deoarece ea atinge o problemă esențială a școlii: cum poate fi format un elev capabil nu doar să reproducă informații, ci și să formuleze întrebări, să construiască sens, să găsească soluții originale și să participe activ la viața intelectuală a clasei. Dezvoltarea creativității nu depinde exclusiv de dotarea individuală a elevului, ci și de mediul didactic în care acesta învață, de atitudinea profesorului față de răspunsurile neobișnuite, de libertatea de exprimare și de climatul relațional al clasei. Această perspectivă este compatibilă cu literatura științifică actuală, care tratează creativitatea drept un fenomen emergent, situat la intersecția dintre resursele personale și condițiile mediului social de învățare (Amabile, 1983; Cremin & Chappell, 2021; Kupers & van Dijk, 2020).

În sens larg, creativitatea presupune producerea unor idei sau răspunsuri care sunt simultan noi și adecvate contextului. În teoria componențială formulată de Amabile (1983), performanța creativă se

sprijină pe trei mari categorii de factori: competențele specifice domeniului, procesele relevante pentru creativitate și motivația intrinsecă. Această formulare este foarte importantă pentru educație, deoarece mută accentul de pe o viziune elitistă asupra creativității pe ideea că școala poate interveni asupra motivației, a strategiilor cognitive și a contextului relațional. Cu alte cuvinte, creativitatea nu este numai un „dar", ci și un rezultat al modului în care experiența de învățare este structurată.

Pentru mediul școlar, problema este cu atât mai relevantă cu cât unele practici tradiționale tind să favorizeze conformismul, răspunsul unic și siguranța reproducerii, în timp ce creativitatea cere uneori toleranță față de ambiguitate, deschidere către alternative și acceptarea posibilității de eroare productivă. Craft (2003) observă că educația vorbește frecvent despre creativitate, dar o acceptă dificil în plan practic, tocmai pentru că expresiile autentice ale creativității destabilizează rutinele, ierarhiile și controlul excesiv. La rândul său, Beghetto (2007) a arătat că viitorii profesori tind să prefere răspunsurile relevante în detrimentul celor unice în discuțiile de clasă, ceea ce sugerează că simpla declarare a importanței creativității nu este suficientă; este necesară o schimbare reală de mentalitate pedagogică.

În această ecuație, stilul democratic de predare are o importanță aparte. Așa cum reiese și din literatura de specialitate, stilul democratic este asociat cu dialogul, participarea elevilor la decizie, cooperarea, încurajarea opiniilor și cultivarea unei atmosfere permisive, fără excese autoritare. Cercetarea observațională realizată de Pejić Papak și Čepić (2021) susține această descriere: profesorii orientați democratic construiesc relații de toleranță și empatie, folosesc metode interactive și colaborative și creează un climat în care elevii sunt sprijiniți să participe activ și să își dezvolte responsabilitatea.vSe poate observa că stilul democratic de predare poate constitui un vector semnificativ pentru dezvoltarea creativității elevilor din ciclul gimnazial.

1. Creativitatea ca obiectiv educațional și particularitățile relevanței sale pentru ciclul gimnazial

În ultimele decenii, creativitatea a fost prezentată tot mai clar ca o competență transversală, necesară într-o societate caracterizată de schimbare accelerată, complexitate și nevoie de soluții noi. Revizuirea sistematică realizată de Cremin și Chappell (2021) arată că pedagogiile creative se definesc printr-un set de trăsături recurente: generarea și explorarea ideilor, autonomia și agentivitatea elevului, jocul și flexibilitatea, rezolvarea de probleme, asumarea riscului, colaborarea și co-construcția, precum și creativitatea profesorului însuși. Foarte important, autoarele observă că dovezile privind impactul direct asupra creativității elevilor sunt încă eterogene și uneori neconcludente, ceea ce obligă cercetătorul și practicianul la prudență: nu orice activitate „interesantă" este automat creativă și nu orice discurs despre creativitate produce efecte stabile.

Chiar și așa, consensul general este că dezvoltarea creativității merită urmărită sistematic, deoarece ea este legată de inițiativă intelectuală, flexibilitate cognitivă, rezolvare de probleme, angajare școlară și sens personal al învățării. În cazul elevilor de gimnaziu, această miză este deosebit de mare. În această etapă școlară se intensifică nevoia de autonomie, devine mai pregnantă sensibilitatea la evaluarea socială și se structurează mai clar imaginea de sine academică. De aceea, mediul didactic poate produce fie consolidarea curajului de a explora, fie retragerea prudentă într-un conformism defensiv. Studiul lui Beghetto (2006), realizat pe 1.322 de elevi de gimnaziu și liceu, arată că autoeficacitatea creativă este pozitiv asociată cu convingerile de tip *mastery* și cu feedbackul profesorilor asupra capacității creative. În același timp, ea este legată de percepția că profesorii nu ascultă sau că au renunțat la elev. Rezultatul este extrem de relevant: creativitatea nu se reduce la un „talent" abstract, ci este strâns legată de felul în care elevul se simte văzut, ascultat și confirmat în contextul școlar.

Pentru ciclul gimnazial, acest lucru înseamnă că dezvoltarea creativității nu poate fi desprinsă de climatul clasei și de stilul de interacțiune al profesorului. Un mediu în care răspunsurile neobișnuite sunt întâmpinate cu ironie, în care întrebările sunt tratate ca perturbări sau în care profesorul monopolizează inițiativa cognitivă va descuraja tocmai acele comportamente care alimentează creativitatea. În schimb, un mediu în care elevul este invitat să formuleze ipoteze, să compare soluții, să justifice, să corecteze și să revină reflexiv asupra propriilor idei are potențialul de a dezvolta în timp dispoziții creative stabile.

2. Stilul democratic de predare

În practica educațională, noțiunea de stil democratic de predare este adesea utilizată intuitiv, pentru a desemna un profesor „deschis" sau „apropiat de elevi". Totuși, din perspectivă științifică, conceptul trebuie delimitat mai riguros. Cercetarea lui Pejić Papak și Čepić (2021) descrie stilul democratic de management al clasei ca fiind caracterizat prin relații pozitive profesor–elev, deschidere către experiența

elevilor, încurajarea exprimării opiniilor, întrebărilor și presupunerilor, utilizarea metodelor interactive și colaborative și susținerea autonomiei și a reflecției elevului. Acest portret converge cu literatura despre predarea care susține autonomia din teoria autodeterminării.

Ryan și Deci (2000) au formulat una dintre cele mai influente teorii contemporane ale motivației, arătând că dezvoltarea optimă este susținută de satisfacerea a trei nevoi psihologice de bază: autonomia, competența și relaționarea. În educație, aceasta înseamnă că elevii se angajează mai profund atunci când au senzația de alegere și asumare, când percep cerințele ca inteligibile și realizabile și când se simt acceptați și respectați. Reeve (2006) argumentează că profesorii autonomi-susținători nu renunță la ghidaj, ci îl exercită într-o manieră care valorizează perspectiva elevului și susține inițiativa acestuia. Reeve și Cheon (2021) descriu predarea autonomi-susținătoare ca pe un stil centrat pe elev, maleabil și învățabil, capabil să susțină motivația intrinsecă și internalizarea cerințelor școlare.

Prin urmare, stilul democratic de predare nu trebuie confundat nici cu permisivitatea, nici cu absența normelor. Una dintre cele mai importante clarificări din literatura recentă este că autonomia nu produce efecte optime în lipsa structurii. Jang, Reeve și Deci (2010) au arătat că angajarea elevilor este maximă nu atunci când profesorul oferă numai libertate, ci atunci când combină susținerea autonomiei cu o structură clară a sarcinilor, a așteptărilor și a feedbackului. Hospel și Galand (2016) confirmă aceeași idee într-o analiză multinivel: atât autonomia suportivă, cât și structura clasei sunt importante pentru angajarea elevilor. Așadar, stilul democratic eficient este unul exigent, dar necontrolant; structurat, dar neautoritar; orientat spre participare, dar nu lipsit de rigoare.

Această distincție este esențială pentru creativitate. Unii profesori se tem că favorizarea creativității ar însemna slăbirea controlului didactic și reducerea criteriilor academice. Literatura sugerează exact contrariul: ideile originale se dezvoltă mai bine în contexte în care elevii înțeleg sarcina, cunosc criteriile, au libertate de explorare și primesc feedback care nu îi umilește, ci îi ajută să-și rafineze răspunsurile.

3. Mecanismele prin care stilul democratic de predare poate dezvolta creativitatea

3.1. Autonomia și motivația intrinsecă

Primul mecanism major este susținerea autonomiei, care alimentează motivația intrinsecă. În teoria componentială a creativității, motivația intrinsecă ocupă un loc central, deoarece elevul este mai predispus să exploreze, să persiste și să își asume riscuri cognitive atunci când activitatea are valoare personală și este trăită ca autoasumată (Amabile, 1983). În aceeași direcție, Ryan și Deci (2000) arată că motivația autonomă favorizează învățarea profundă, vitalitatea psihologică și angajarea autentică.

În clasă, stilul democratic sprijină autonomia atunci când profesorul oferă elevilor oportunități reale de alegere, le explică sensul sarcinilor, le solicită perspectivele și evită limbajul strict controlant. Meta-analiza realizată de Patall, Cooper și Robinson (2008) pe 41 de studii arată că oferirea de alegeri are, în ansamblu, efecte pozitive asupra motivației intrinseci și asupra unor rezultate asociate. Mai recent, Mammadov și Schroeder (2023), într-o meta-analiză amplă bazată pe 378 de efecte și 179 de eșantioane, au concluzionat că autonomia suportivă este asociată pozitiv cu o gamă largă de rezultate de învățare, cele mai puternice relații fiind observate pentru motivația autonomă, angajarea comportamentală și autoevaluările pozitive. Această constatare este deosebit de importantă pentru creativitate, deoarece ideile originale apar mai probabil atunci când elevul este investit psihologic în sarcină, nu când lucrează exclusiv din obligație.

Pentru ciclul gimnazial, consecința practică este clară: profesorul care explică de ce o sarcină merită realizată, care oferă variante de abordare și care lasă elevilor o marjă de decizie privind produsul sau drumul de lucru creează un context mai favorabil pentru creativitate decât profesorul care prescrie rigid fiecare pas. Acest lucru este valabil atât la educație plastică sau limba română, cât și la științe, istorie sau matematică, unde originalitatea se poate manifesta în formularea ipotezelor, alegerea strategiilor, conectarea conceptelor sau justificarea soluțiilor.

3.2. Acceptarea răspunsurilor neobișnuite și reducerea fricii de evaluare

Un al doilea mecanism este reducerea costului psihologic al ideilor neobișnuite. Creativitatea presupune, inevitabil, ieșirea temporară din răspunsul previzibil. Dacă acest gest este întâmpinat cu sancțiune, ridiculizare sau respingere rapidă, elevul învață să se autocenzureze. Beghetto (2007) a arătat că viitorii profesori preferă, în medie, relevanța în locul unicității în răspunsurile elevilor și pot interpreta ideile neașteptate drept distragere. Această tendință este una dintre cele mai serioase bariere pentru

creativitatea de clasă, fiindcă multe idei valoroase apar inițial într-o formă incompletă, laterală sau greu de încadrat imediat.

Stilul democratic este important tocmai pentru că schimbă norma interacțională a clasei. În loc să ceară exclusiv răspunsul „corect" sau „așteptat", profesorul democratic creează spațiu pentru explorare, clarificare și revenire reflexivă asupra ideilor. Asta nu înseamnă că toate răspunsurile devin egale, ci că evaluarea este amânată suficient de mult pentru a permite gândirii să se desfășoare. În acest sens, creativitatea are nevoie de ceea ce poate fi numit siguranță psihologică școlară: elevul trebuie să știe că poate risca intelectual fără a fi imediat depreciat.

Importanța acestei siguranțe este susținută și de studiul lui Beghetto (2006), care leagă autoeficacitatea creativă de feedbackul profesorilor și de percepția că aceștia ascultă. Când profesorul nu ascultă sau pare să fi renunțat la elev, acesta din urmă își reduce disponibilitatea de a se expune cognitiv. Or, creativitatea cere exact această expunere: formularea unei idei care s-ar putea dovedi imperfectă, dar care merită testată.

3.3. Structura flexibilă: de ce creativitatea nu înseamnă lipsa regulilor

Un al treilea mecanism se referă la raportul dintre libertate și structură. În discursul pedagogic curent apare adesea falsa opoziție dintre clasă ordonată și clasă creativă. Totuși, datele empirice sugerează că elevii au nevoie simultan de claritate și autonomie. Jang et al. (2010) au demonstrat că angajarea este susținută optim atunci când profesorul oferă atât autonomie, cât și structură. Hospel și Galand (2016) au ajuns la o concluzie apropiată: autonomia suportivă și structura sunt ambele importante pentru implicarea elevilor.

Pentru creativitate, această combinație este decisivă. În lipsa structurii, elevul poate experimenta confuzie, dezorganizare sau pseudo-libertate. În lipsa autonomiei, el poate experimenta obedienț formală, fără inițiativă. Stilul democratic funcționează tocmai pentru că menține cadrul și, în același timp, permite căi multiple de lucru în interiorul lui. Profesorul fixează obiective, oferă criterii, clarifică sarcina și pune la dispoziție resurse, dar nu confiscă în întregime traseul cognitiv al elevului.

Această idee este susținută și de analiza lui Kupers și van Dijk (2020) asupra interacțiunilor profesor–elev în timpul unei sarcini de compoziție muzicală. Autorii au constatat că intervențiile convergente ale profesorului duc frecvent la răspunsuri fără noutate, însă ideile noi pot apărea atunci când profesorul alternează adecvat intervențiile convergente și divergente. Concluzia este pedagogic foarte valoroasă: creativitatea nu este produsă nici de control permanent, nici de retragerea completă a profesorului, ci de o reglare fină a interacțiunii, în care ghidajul și deschiderea se succed în mod inteligent. În ciclul gimnazial, profesorul poate realiza acest echilibru prin sarcini care au criterii clare, dar permit soluții multiple; prin rubrici de evaluare care includ originalitatea și argumentarea; prin momente distincte de explorare și momente de selecție; prin feedback orientat spre îmbunătățire, nu doar spre verificare.

3.4. Relația profesor–elev, angajarea și autoeficacitatea creativă

Al patrulea mecanism vizează relația profesor–elev. Literatura pedagogică a insistat de mult asupra faptului că performanța școlară nu poate fi desprinsă de dimensiunea relațională a învățării. Baker (2006) a arătat că relațiile pozitive profesor–elev contribuie la ajustarea școlară pozitivă, iar cercetările recente indică faptul că aceeași relație poate avea implicații și pentru creativitate. He și Li (2024) au evidențiat că relația profesor–student este asociată indirect cu creativitatea prin intermediul angajării studentului. Deși studiul este realizat în învățământul superior, mecanismul propus este relevant și pentru alte niveluri: când relația este una de respect, sprijin și încredere, elevul se implică mai mult, iar această implicare sporește probabilitatea manifestării creativității.

Stilul democratic de predare susține tocmai această logică relațională. Profesorul democrat comunică, ascultă, explică, negociază uneori proceduri, oferă spațiu pentru întrebări și recunoaște contribuția elevului. Aceste conduite hrănesc sentimentul de apartenență și de validare psihologică. În termenii teoriei autodeterminării, ele susțin nevoia de relaționare și, indirect, deschid calea către autonomie și competență (Ryan & Deci, 2000). Pentru creativitate, relația este importantă și prin impactul asupra autoeficacității. Un elev care se percepe ca fiind ascultat și luat în serios va avea mai mult curaj să emită ipoteze, să reformuleze, să își apere ideile și să accepte revizuirea lor. Dimpotrivă, un elev care simte că profesorul îl ignoră sau îl judecă prematur va prefera să rămână în zona

răspunsurilor sigure. Beghetto (2006) arată clar că autoeficacitatea creativă este sensibilă la feedbackul profesorului și la percepția disponibilității acestuia de a asculta.

3.5. Climatul de clasă și ecologia creativității

Al cincilea mecanism privește clasa ca ecologie socială. Soh (2017) susține că există trei căi generale de stimulare a creativității elevilor: modelarea socială, întărirea și ecologia clasei, argumentând că ultima este cea mai importantă și mai practică pentru viața școlară. În această perspectivă, nu este suficient ca profesorul să fie el însuși creativ sau să recompenseze ocazional răspunsurile originale; contează mai ales dacă întreaga atmosferă a clasei transmite că independența, flexibilitatea, întrebările, căutarea alternativelor și toleranța la eșec sunt legitime.

Tot Soh (2000) a dezvoltat CFTIndex, un instrument pentru evaluarea comportamentelor profesorului care favorizează creativitatea, pornind de la ideea că stimularea creativității presupune practici observabile și cultivabile. Ulterior, Soh (2017) a sintetizat aceste practici în jurul unor principii precum încurajarea învățării independente, promovarea cooperării, acceptarea ideilor neobișnuite, toleranța față de erori și dificultăți și susținerea autoevaluării. Aceste principii se suprapun în mod semnificativ peste portretul stilului democratic de predare.

La nivelul climatului social, Ciani et al. (2010) au arătat că autonomia suportivă și sentimentul de comunitate în clasă au un rol de amortizare față de structurile motivaționale centrate exclusiv pe performanță. Acest rezultat este relevant pentru creativitate, deoarece climatul excesiv competitiv și orientat unilateral spre comparație poate conduce la evitare, anxietate de evaluare și preferință pentru strategii sigure, toate acestea fiind nefavorabile exprimării ideilor originale. În schimb, un climat democratic, în care competiția nu anulează cooperarea și în care elevul nu este redus la nota lui, oferă un context mai bun pentru risc cognitiv și explorare.

3.6. Dialogul, colaborarea și construcția sensului

Un al șaselea mecanism se referă la faptul că stilul democratic promovează dialogul și colaborarea. Revizuirea lui Cremin și Chappell (2021) indică în mod explicit co-construcția, colaborarea și agentivitatea elevului drept caracteristici centrale ale pedagogiilor creative. În cadrul stilului democratic, elevul nu este doar receptor, ci interlocutor și coautor al activității de învățare. El formulează întrebări, negociază sensuri, compară soluții și participă la reglarea activității.

Colaborarea are o funcție creativă importantă deoarece expune elevii la perspective alternative și îi obligă să își rafineze ideile. Totuși, colaborarea autentică nu apare automat când elevii sunt puși în grupuri; ea trebuie cultivată prin reguli de discuție, distribuție de roluri, ascultare activă și valorizarea diferențelor de perspectivă. Stilul democratic facilitează tocmai această cultură a interacțiunii. Cercetarea observațională a lui Pejić Papak și Čepić (2021) arată că profesorii orientați democratic utilizează metode dinamice, interactive și colaborative și că acestea susțin exprimarea opiniilor și dezvoltarea responsabilității.

Pentru creativitate, colaborarea are un efect suplimentar: normalizează pluralitatea soluțiilor. Într-o clasă profund autoritară, diferența poate fi percepută ca abatere. Într-o clasă democratică, diferența poate deveni resursă intelectuală. Acesta este un pas decisiv pentru gândirea creativă, deoarece noutatea apare mai ușor acolo unde pluralitatea este tolerată și explorată.

4. Implicații practice pentru profesorii de gimnaziu

Dacă acceptăm că stilul democratic de predare poate funcționa ca mediu favorabil creativității, atunci problema se mută din plan declarativ în plan operațional: ce poate face efectiv profesorul de gimnaziu?

În primul rând, profesorul poate proiecta sarcini cu structură clară și răspunsuri multiple. De exemplu, în locul unor exerciții exclusiv reproductive, se pot utiliza itemi care cer comparație, justificare, formularea unei ipoteze, identificarea mai multor soluții sau transferul unui concept într-un context nou. O astfel de proiectare respectă cerința de rigoare, dar lasă loc inițiativei cognitive. Rezultatele lui Jang et al. (2010) și Hospel și Galand (2016) sugerează că tocmai această combinație între structură și autonomie produce implicare în învățare.

În al doilea rând, profesorul poate diversifica formele de alegere. Alegerea nu trebuie înțeleasă superficial, ca simplă opțiune decorativă. Ea poate privi tema unui proiect, modul de prezentare, ordinea etapelor de lucru, resursele folosite sau partenerii de colaborare. Meta-analiza lui Patall et al. (2008) justifică pedagogic această practică, cu condiția ca alegerile să fie autentice și relevante pentru sarcină.

În al treilea rând, profesorul trebuie să își regândească reacția la ideile neobișnuite. O pedagogie democratică orientată spre creativitate nu elimină criteriile, dar suspendă evaluarea imediată a noutății pentru a face loc explorării. În loc să răspundă rapid prin „nu este corect" sau „nu despre asta era vorba", profesorul poate întreba: „Cum ai ajuns la această idee?", „Ce parte din ea este utilă?", „În ce condiții ar putea funcționa?", „Ce legătură are cu tema noastră?". Beghetto (2007) sugerează implicit că dificultatea profesorilor nu este doar una de metodă, ci și una de dispoziție față de imprevizibil. Tocmai de aceea, formarea profesorilor ar trebui să includă exerciții de receptare pedagogică a ideilor neașteptate.

În al patrulea rând, feedbackul trebuie să fie orientat spre proces și posibilitate de dezvoltare, nu doar spre corectitudine finală. Conform lui Beghetto (2006), feedbackul profesorilor privind capacitatea creativă este asociat pozitiv cu autoeficacitatea creativă a elevilor. Aceasta înseamnă că profesorul poate influența creativitatea nu doar prin sarcina oferită, ci și prin tipul de limbaj evaluativ folosit. Mesaje de tipul „ai găsit o perspectivă interesantă", „ideea ta are potențial, dar trebuie clarificată", „soluția nu este încă suficient argumentată, dar direcția este promițătoare" sunt mult mai fertilizante decât judecăți globale sau distructive.

În al cincilea rând, este necesară cultivarea dialogului și a întrebării. Literatura de specialitate insistă, pe bună dreptate, asupra faptului că elevii trebuie învățați să pună întrebări, să le reformuleze și să își asume rolul de investigatori. Sursele științifice despre pedagogiile creative confirmă importanța agentivității elevului și a explorării ideilor (Cremin & Chappell, 2021). Profesorul democratic poate transforma întrebarea din „abatere" în instrument legitim al învățării: poate rezerva timp pentru întrebările elevilor, poate solicita întrebări alternative la finalul lecției, poate invita clasa să aleagă una dintre ele pentru explorare suplimentară.

În al șaselea rând, colaborarea trebuie proiectată în mod inteligent. Grupurile pot fi folosite pentru brainstorming, analiză de caz, proiecte interdisciplinare, evaluare colegială sau rezolvare de probleme deschise. Important este ca sarcina să ceară contribuții reale, iar profesorul să monitorizeze nu doar produsul, ci și calitatea interacțiunii. O clasă democratică nu înseamnă doar grupuri de elevi care lucrează împreună, ci și norme de ascultare, drept la voce, negociere argumentată și responsabilitate comună.

În sfârșit, profesorul are de cultivat propria sa creativitate didactică. Cremin și Chappell (2021) includ creativitatea profesorului printre trăsăturile pedagogiilor creative, iar Soh (2017) subliniază că profesorii trebuie să fie conștienți de felul în care propriile lor comportamente influențează climatul creativ al clasei. A fi creativ didactic nu înseamnă a produce permanent spectaculosul, ci a găsi forme potrivite de mediere, a alterna strategii, a adapta sarcina la clasă și a menține deschis spațiul de gândire al elevului.

5. Limite, riscuri de interpretare și concluzii

Deși argumentele în favoarea stilului democratic de predare sunt consistente, trebuie evitate două simplificări. Prima este idealizarea stilului democratic ca soluție universală. Literatura arată că efectele pozitive apar în special atunci când autonomia este combinată cu structură, competență didactică și claritate evaluativă (Jang et al., 2010; Hospel & Galand, 2016). Un stil vag, incoerent sau excesiv permisiv nu susține creativitatea, ci poate produce dezorganizare.

A doua simplificare este presupunerea că orice climat democratic produce automat creativitate măsurabilă. Revizuirea lui Cremin și Chappell (2021) arată că dovezile privind impactul pedagogiilor creative asupra creativității elevilor rămân heterogene. Cu alte cuvinte, există motive solide să considerăm stilul democratic un cadru favorabil, dar nu o garanție mecanică. Intervin și alți factori: cultura școlii, disciplina predată, tipul evaluării, competența profesorului, caracteristicile grupului de elevi și continuitatea experiențelor de învățare.

Cu toate aceste precauții, concluzia generală rămâne una solidă. Stilul democratic de predare creează condiții psihopedagogice compatibile cu dezvoltarea creativității: susține autonomia, întărește motivația intrinsecă, reduce frica de evaluare, valorizează dialogul, facilitează colaborarea, consolidează relația profesor–elev și alimentează autoeficacitatea creativă. Pentru ciclul gimnazial, unde elevii au nevoie simultan de ghidaj, recunoaștere și spațiu de afirmare, această combinație este deosebit de valoroasă.

În esență, rolul stilului democratic de predare nu constă în a „produce" creativitate printr-o tehnică singulară, ci în a crea o ecologie a clasei în care creativitatea poate apărea, fi recunoscută și dezvoltată.

Profesorul democratic nu renunță la exigență, ci o exercită într-un mod care păstrează vie inițiativa intelectuală a elevului. Din această perspectivă, democratizarea predării nu este doar o opțiune relațională sau morală, ci și o strategie educațională robustă pentru formarea unor elevi capabili să gândească autonom, reflexiv și creator.

Bibliografie

1. Ahn, I., Chiu, M. M., & Patrick, H. (2021). Connecting teacher and student motivation: Student-perceived teacher need-supportive practices and student need satisfaction. Contemporary Educational Psychology, 64, 101950. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101950
2. Amabile, T. M. (1983). The social psychology of creativity: A componential conceptualization. Journal of Personality and Social Psychology, 45(2), 357–376. https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.2.357
3. Amabile, T. M. (1997). Motivating creativity in organizations: On doing what you love and loving what you do. California Management Review, 40(1), 39–58. https://doi.org/10.2307/41165921
4. Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. Journal of School Psychology, 44(3), 211–229. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.02.002
5. Beghetto, R. A. (2006). Creative self-efficacy: Correlates in middle and secondary students. Creativity Research Journal, 18(4), 447–457. https://doi.org/10.1207/s15326934crj1804_4
6. Beghetto, R. A. (2007). Does creativity have a place in classroom discussions? Prospective teachers' response preferences. Thinking Skills and Creativity, 2(1), 1–9. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2006.09.002
7. Ciani, K. D., Middleton, M. J., Summers, J. J., & Sheldon, K. M. (2010). Buffering against performance classroom goal structures: The importance of autonomy support and classroom community. Contemporary Educational Psychology, 35(1), 88–99. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.11.001
8. Craft, A. (2003). The limits to creativity in education: Dilemmas for the educator. British Journal of Educational Studies, 51(2), 113–127. https://doi.org/10.1111/1467-8527.t01-1-00229
9. Cremin, T., & Chappell, K. (2021). Creative pedagogies: A systematic review. Research Papers in Education, 36(3), 299–331. https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1677757
10. He, P., & Li, C. (2024). The teacher–student relationship and student creativity: Student engagement as a mediator. Social Behavior and Personality: An International Journal, 52(9), e13644. https://doi.org/10.2224/sbp.13644
11. Hospel, V., & Galand, B. (2016). Are both classroom autonomy support and structure equally important for students' engagement? A multilevel analysis. Learning and Instruction, 41, 1–10. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.09.001
12. Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. Journal of Educational Psychology, 102(3), 588–600. https://doi.org/10.1037/a0019682
13. Kupers, E., & van Dijk, M. (2020). Creativity in interaction: The dynamics of teacher-student interactions during a musical composition task. Thinking Skills and Creativity, 36, 100648. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100648
14. Mammadov, S., & Schroeder, K. (2023). A meta-analytic review of the relationships between autonomy support and positive learning outcomes. Contemporary Educational Psychology, 75, 102235. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102235
15. Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: A meta-analysis of research findings. Psychological Bulletin, 134(2), 270–300. https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.2.270
16. Pejić Papak, P., & Čepić, R. (2021). Democratic style of classroom management in pupil-centered teaching. EDULEARN21 Proceedings, 7201–7207. https://doi.org/10.21125/edulearn.2021.1453
17. Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. The Elementary School Journal, 106(3), 225–236. https://doi.org/10.1086/501484
18. Reeve, J., & Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. Educational Psychologist, 56(1), 54–77. https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1862657
19. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 55(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68
20. Soh, K. (2015). Creativity fostering teacher behaviour around the world: Annotations of studies using the CFTIndex. Cogent Education, 2(1), 1034494. https://doi.org/10.1080/2331186X.2015.1034494
21. Soh, K. C. (2000). Indexing creativity fostering teacher behavior: A preliminary validation study. The Journal of Creative Behavior, 34(2), 118–134. https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2000.tb01205.x

22. Soh, K. (2017). Fostering student creativity through teacher behaviors. Thinking Skills and Creativity, 23, 58–66. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.11.002
23. Núñez-Regueiro, F., Verger, N. B., Bressoux, P., Batruch, A., Bouet, M., Bressan, M., Brown, G., Butera, F., Cherbonnier, A., Darnon, C., Demolliens, M., de Place, A.-L., Desrichard, O., Goron, L., Hémon, B., Huguet, P., Jamet, E., Mazenod, V., Mella-Barraco, N., Michinov, E., ... Pansu, P. (2025). How teacher autonomy support and student creativity jointly contribute to self-regulated learning: A dynamic, person-environment fit perspective. Thinking Skills and Creativity, 58, 101873. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2025.101873

DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR DE VIAȚĂ ȘI CREȘTEREA INDEPENDENȚEI LA ELEVII CU CES

Mihaela MOȘOI,
Profesor itinerant şi de sprijin, Școala Gimnazială Specială „Constantin Păunescu” Iași

Integrarea elevilor cu cerințe educaționale speciale (CES) în învățământul de masă reprezintă o provocare și, totodată, o oportunitate pentru sistemul educațional. Un aspect esențial al educației acestor copii îl constituie dezvoltarea abilităților de viață, care contribuie la creșterea gradului de autonomie, la adaptarea socială și la pregătirea pentru o viață independentă.

Elevii cu CES au nevoi educaționale diverse, care necesită intervenții adaptate pentru a asigura progresul acestora. Abilitățile de viață vizează domenii esențiale precum autoservirea, comunicarea, gestionarea emoțiilor, orientarea în spațiu, luarea deciziilor și rezolvarea de probleme. Prin implementarea unor strategii adecvate și prin organizarea unor activități practice, acești elevi pot dobândi competențele necesare pentru a participa activ în societate. Lucrarea de față analizează conceptul de abilități de viață, modalitățile de dezvoltare a acestora la elevii cu CES și oferă exemple concrete de activități practice, desfășurate în cadrul școlii de masă.

Conceptul de abilități de viață și importanța acestora în educația elevilor cu CES

Abilitățile de viață sunt definite de Organizația Mondială a Sănătății (OMS) ca fiind „capacitatea unei persoane de a face față provocărilor vieții de zi cu zi, de a lua decizii corecte, de a interacționa eficient cu ceilalți și de a gestiona aspectele emoționale și sociale ale existenței” (OMS, 1999). Pentru elevii cu CES, dezvoltarea acestor abilități este esențială pentru: creșterea autonomiei personale; facilitarea integrării sociale; îmbunătățirea calității vieții; dezvoltarea încrederii în sine și a stimei de sine.

Clasificarea abilităților de viață

Conform literaturii de specialitate (Goleman, 1995; Vygotsky, 1978), abilitățile de viață pot fi împărțite în următoarele categorii:

Abilități de autoservire: includ menținerea igienei personale (spălarea mâinilor, a dinților, folosirea toaletei), hrănirea independentă (folosirea tacâmurilor, alegerea alimentelor sănătoase) și îmbrăcarea autonomă (alegerea și îmbrăcarea hainelor adecvate). Acestea se formează prin: - rutine structurate: copiii sunt învățați pașii unei activități și exersează zilnic; - modelare comportamentală: adultul demonstrează, iar copilul imită; - utilizarea materialelor vizuale: imagini secvențiale sau pictograme care ilustrează pașii fiecărei activități.

Abilități de comunicare: exprimarea nevoilor și dorințelor, utilizarea unui limbaj adecvat în contexte sociale, interpretarea corectă a gesturilor și expresiilor faciale. Se formează prin: - jocuri de rol, unde copiii exersează situații sociale specifice; - învățare prin imitație: copiii sunt expuși la modele corecte de comunicare; - utilizarea tehnologiei asistive pentru elevii nonverbali (tablete cu pictograme, aplicații de comunicare augmentativă).

Abilități emoționale se referă la: recunoașterea și gestionarea emoțiilor; dezvoltarea empatiei și a răspunsului adecvat la emoțiile celorlalți; tehnici de autoreglare (respirație profundă, exerciții de calmare). Acestea se formează prin: - discuții ghidate despre emoții și expresii faciale; - exerciții de relaxare (muzică liniștitoare, respirație diafragmatică); - tehnici de autocontrol, utilizarea unor cărți sau povești terapeutice.

Abilități sociale: interacțiunea cu colegii, respectarea regulilor sociale, lucrul în echipă, rezolvarea conflictelor. *Abilitățile cognitive și academice* includ: organizarea timpului și gestionarea sarcinilor; luarea deciziilor și rezolvarea problemelor; gândirea logică și secvențială. Se formează prin: - activități structurate cu pași clari și explicații vizuale; - planificarea activităților utilizând liste de sarcini sau calendare ilustrate; - jocuri de strategie care dezvoltă gândirea logică. *Abilități de luare a deciziilor*:

alegerea activităților potrivite, organizarea programului zilnic, gestionarea timpului și a resurselor. *Abilități practice*: utilizarea transportului public, gestionarea banilor, orientarea în spațiul public, folosirea aparatelor electrocasnice.

Strategii educaționale pentru dezvoltarea abilităților de viață

a) Învățarea prin modelare

Modelarea comportamentală implică demonstrarea directă a comportamentelor dorite, urmată de exersarea acestora de către elevi. Profesorii și colegii pot servi drept modele. De exemplu, pentru spălarea corectă a mâinilor, profesorul poate demonstra procesul pas cu pas folosind imagini sau videoclipuri explicative.

b) Tehnica „lanțului inversat" presupune învățarea progresivă a unui comportament, pornind de la ultimul pas și lucrând înapoi spre primul pas. De exemplu, în îmbrăcare, elevul poate învăța mai întrebat să tragă fermoarul unei geci, apoi să pună mâinile în mâneci și, în final, să aleagă și să ia jacheta.

c) Utilizarea povestirilor sociale. Povestirile sociale sunt narative scurte care explică situații din viața reală, oferind modele de comportament adecvate. De exemplu, o poveste despre „Cum să cer ajutor la magazin?" poate ghida elevii prin etapele comunicării eficiente cu vânzătorii. Poveștile sociale (Gray, 2000) explică situațiile sociale printr-un limbaj accesibil. Acestea sunt utile pentru învățarea normelor sociale și gestionarea emoțiilor.

d) Exersarea abilităților în medii naturale. Elevii învață mai eficient atunci când aplică abilitățile în contexte reale. De exemplu, organizarea unei excursii la un magazin pentru a cumpăra produse poate ajuta la exersarea gestionării banilor și a comunicării sociale.

e) Sprijin vizual. Elevii cu CES beneficiază de imagini, diagrame, pictograme și alte materiale vizuale pentru a înțelege mai bine sarcinile. De exemplu, un ghid vizual despre pregătirea micului dejun poate include imagini pentru fiecare pas.

Voi prezenta câteva idei de proiecte ce pot fi realizate cu elevii cu CES pentru dezvoltarea abilităților de viață independentă.

Proiecte de activități practice

Proiect 1: „Ziua Autonomiei"

Scop: Dezvoltarea abilităților de autoservire și independență personală. *Obiective:* - Creșterea autonomiei în realizarea activităților zilnice; - Îmbunătățirea abilităților de autoservire; - Exersarea responsabilității personale. *Desfășurare:* pregătirea unei gustări simple (sandviș, salată de fructe); aranjarea mesei și folosirea corectă a tacâmurilor; spălarea vaselor; organizarea hainelor personale (sortare, pliere, îmbrăcare corectă). *Evaluare:* observarea modului în care elevii își îndeplinesc sarcinile; discuție reflexivă despre dificultățile întâmpinate și soluțiile identificate.

Proiect 2: „Gestionarea banilor de buzunar"

Scop: Învățarea utilizării corecte a banilor în cumpărături simple. *Obiective:* - Dezvoltarea capacității de a gestiona o sumă mică de bani; - Creșterea responsabilității financiare; - Învățarea comparării prețurilor. *Desfășurare:* explicarea conceptului de bani și valoarea diferitelor bancnote/monede; simulare de cumpărături în clasă (folosind bani de jucărie); vizită la un magazin pentru achiziționarea unui produs la alegere. *Evaluare:* capacitatea elevilor de a calcula corect costul produselor și restul primit.

Proiect 3: „Transportul public în siguranță"

Scop: Familiarizarea elevilor cu utilizarea transportului public. *Obiective:* - Învățarea regulilor de siguranță în transport; - Exersarea politeții și respectului față de ceilalți călători; -Creșterea orientării în spațiul urban. *Desfășurare:* explicarea regulilor de utilizare a transportului public; simulare de validare a unui bilet; excursie cu mijloace de transport public pentru a exersa regulile în practică. *Evaluare:* capacitatea elevilor de a respecta regulile și de a solicita ajutor în caz de nevoie.

Proiect 4: „Cum cer ajutor?"

Scop: Dezvoltarea abilităților de comunicare în situații de nevoie. *Obiective:* - Învățarea adresării corecte către adulți necunoscuți (profesori, polițiști, vânzători); - Exersarea cererii de ajutor într-un mod clar și respectuos. *Desfășurare:* jocuri de rol cu diverse scenarii (pierderea în magazin, solicitarea unui produs); discuții despre importanța cererii de ajutor în siguranță. *Evaluare:* observarea modului în care elevii aplică strategiile în situații simulate.

Proiect 5: „Prietenie și colaborare"

Scop: Dezvoltarea abilităților sociale și de integrare.
Obiective: - Îmbunătățirea interacțiunii sociale; - Crearea de parteneriate între elevi. *Desfășurare:* activități de grup (puzzle colaborativ, jocuri de echipă); împărtășirea experiențelor prin discuții ghidate. *Evaluare:* gradul de implicare și colaborare observat în activități.
Concluzii

Dezvoltarea abilităților de viață și creșterea independenței elevilor cu CES integrați în școala de masă reprezintă un proces complex, dar esențial pentru incluziunea lor socială și succesul în viață. Prin aplicarea unor metode pedagogice adaptate, sprijin vizual, modelare comportamentală și exersare în medii naturale, acești elevi pot învăța să își gestioneze sarcinile zilnice cu mai multă autonomie.

Implementarea activităților practice, cum ar fi „Ziua Autonomiei", „Gestionarea banilor de buzunar" sau „Transportul public în siguranță", contribuie la consolidarea acestor competențe într-un mod interactiv și relevant. Aceste proiecte permit elevilor să exerseze în contexte reale, ceea ce le facilitează învățarea și îi ajută să își dezvolte încrederea în propriile abilități.

Pe lângă beneficiile directe asupra dezvoltării elevilor, aceste activități au și un impact pozitiv asupra comunității școlare. Prin promovarea colaborării dintre elevii cu CES și colegii lor, se creează un climat de acceptare și sprijin reciproc, esențial pentru o educație incluzivă de succes. Profesorii, părinții și specialiștii trebuie să colaboreze constant pentru a asigura adaptarea continuă a metodelor educaționale și pentru a răspunde nevoilor individuale ale fiecărui elev. Astfel, abordarea educațională incluzivă nu doar că sprijină dezvoltarea personală a elevilor cu CES, ci contribuie și la formarea unei societăți mai empatice și mai echitabile, în care fiecare individ are șansa de a-și atinge potențialul maxim.

Bibliografie:

1. Baciu, A., *Educația părinților*, Unicef, Mar Link, București, 2006
2. Mara, D., *Strategii didactice în educația incluzivă*, Editura RRA, București, 2004
3. Brown, A. & White, K., *Strategies for Special Needs Students*, Routledge, 2019
4. Goleman, D., *Emotional Intelligence*, Bantam Books, 1995
5. Smith, J., *Inclusive Education and Life Skills Development*, Oxford University Press, 2020
6. Ungureanu, D., *Educația integrată și școala incluzivă*, Editura De Vest, Timișoara, 2000
7. Vygotsky, L., *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, 1978

BUNE PRACTICI PRIVIND CULTURA CALITĂȚII ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SPECIAL ȘI SPECIAL INTEGRAT

Mărioara URSACHE,
Educatoare Grădinița cu Program Prelungit –Școala Gim. „Alexandru Vlahuță" Iași

Integrarea socială reprezintă procesul de educare a copiilor cu sau fără nevoi speciale la un loc, având drept scop final participarea deplină a tuturor copiilor la activitățile și viața în comunitate. Integrarea socială urmărește includerea copiilor cu nevoi speciale în toate activitățile din viața școlară. Un alt grad mai ridicat al integrării ar fi integrarea societală, care se realizează atunci când copilul cu nevoi speciale dobândește sentimentul de apartenență și participare la viața comunității prin asumarea unor responsabilități sociale.

„Nu face faţă programei", „Nu este pentru această şcoală", „Trebuie trimis la şcoala specială", „Nu poate fi şcolarizat" - iată doar câteva dintre argumentele prin care unele cadre didactice justifică neacceptarea ori eşecul unor copii de a învăţa alături de ceilalţi copii, de aceeaşi vârstă. "(Vrăjmaş,T.(2001). *Învăţământul integrat şi/sau incluziv*. București:Editura Aramis);
Din perspectiva integrării, rolul școlii speciale a început să se extindă din ce în ce mai mult asupra familiei și comunității. Frământările vieții cotidiene, cât și continua dezvoltare la care participăm zi de zi, obligă educatorul să caute noi forme de educație a copilului. Progresul tehnic la care asistăm astăzi realizează un inedit progres social de care copiii trebuie să beneficieze din plin. În fața acestei lumi, copilul se impune printr-o reflectivitate cu totul aparte, în comparație cu generațiile anterioare, ceea ce impune din partea factorilor educaționali, ce intervin în educația copilului, noi forme adaptate la speificul lor, forme menite să stimuleze dezvoltarea psihosocială a copilului.

Educarea copilului dificil impune în primul rând familiei și apoi și celorlalți factori educaționali (grădiniță, școală) măsuri deosebite pentru a contracara aceste atitudini. O parte din părinți încep să aibă dificultăți cu copilul începând chiar de la o vârstă foarte mică (3 ani). Până la această vârstă copilul este mai mult dresat decât educat. Dresajul constă în deprinderea insuflată copilului de a îndeplini anumite acțiuni în mod subconștient. Mai târziu, când subconștientul trebuie înlocuit cu conștientul, copilul dificil este greu de educat. Copilul dificil este mofturos, încăpățânat și plângăreț fără motiv real. Deși este foarte mic și nu le înțelege pe toate el devine morocănos.La vârsta de preșcolar copilul dificil are un vocabular mereu repetat: „Nu vreau!", „Lasă-mă-n pace!", „Te spun mamei!" Contrazice la fiecare pas. Are accese de furie atunci când adulții vor să-l forțeze, strică jucăriile, etc.

Dezvoltarea copilului în perioada preşcolară constituie o preocupare nu numai a familiei,ci şi a sistemului general de învăţământ,prin programele şi activităţile derulate de grădiniţe. Copiii sunt diferiţi,capacităţile lor sunt diferite,dar în grupul de la grădiniţă,fiecare are un rol,o valoare. Astfel toţi părinţii care solicită înscrierea copilului la grădiniţă trebuie să fie întâmpinaţi cu căldură,înţelegere şi atenţie din partea cadrelor didactice şi a personalului auxiliar existent în grădiniţă. Diversitatea din interiorul grupei de copii poate cauza probleme,de aceea provocările pentru educatoare este de a menţine grupul unit şi de a lupta împotriva nevoii de excludere. Încă de la primele experienţe de viaţă la care ia parte copilul,educatoarea prin alegerea metodelor optime de lucru,prin stabilirea regulilor,şi prin lipsa de prejudecăţi,trebuie să faciliteze participarea la activităţi a tuturor copiilor. Astfel se practică educaţia incluzivă încă de la grupa mică, la venirea copiilor în grădiniţă. Educaţia incluzivă are ca principiu fundamental-un învăţământr pentru toţi-care constituie un deziderat şi o realitate ce câştigă adepţi şi se concretizează în experienţe şi bune practici de integrare/incluziune.

Educaţia incluzivă are la bază câteva principii esenţiale: - fiecare elev are dreptul inerent la educaţie pe baza egalităţii şanselor; - niciun elev nu poate fi exlus din educaţie sau supus discriminării pe motive de rasă, religie, culoare, sex, limbaj, etnie, dizabilităţi etc; - toţi elevii pot să înveţe şi să beneficieze de pe urma educaţiei; şcoala se adaptează la nevoile elevilor, nu elevii se adaptează la nevoile şcolii; - diferenţele individuale între elevi constituie o sursă de bogăţie şi diversitate, nicidecum o problemă; - şcoala se adaptează la nevoile elevilor, nu elevii se adaptează la nevoile şcolii.

Incluziunea este susţinută de: - acceptul şi susţinerea părinţilor copiilor integraţi; - implicarea întregii societăţi; - relaţiile ce se formează la nivelul grupei de preşcolari,care se bazează pe toleranţă şi respect faţă de copilul cu probleme.

„Educaţia incluzivă presupune un proces permanent de îmbunătăţire a instituţiei şcolare, având ca scop exploatarea resurselor existente, mai ales a resurselor umane,pentru a susţine participarea la procesul de învăţământ a tuturor elevilor din cadrul unei comunităţi."(MEN&UNICEF 1999). Pentru integrarea copiilor cu cerinţe speciale în grădiniţă trebuie să existe între factorii activi care participă la integrarea acestora, relaţii de înţelegere, constructive care se realizează prin atitudini deschise. Educatoarea care va primi în grupă copii cu deficienţe, trebuie să cunoască deficienţele acestora pentru a putea modela activităţile, în funcţie de nevoile copiilor. Este foarte important ca educatoarea să sensibilizeze şi să pregătească copii pentru a primi în grupa lor un coleg cu dizabilităţi, dar, în acelaşi timp, trebuie păstrată o aparenţă de normalitate, copilul trebuind fiind tratat la fel cu ceilalţi copii din grupă. Sensibilizarea se face prin stimulări: crearea şi aplicarea unor jocuri care permit stimularea unor deficienţe (motorie, vizuală, auditivă), ceea ce determină copiii să înţeleagă mai bine situaţia celor care au dizabilităţi,povestiri, texte literare, discuţii, vizitarea unor persoane cu deficienţe.

Incluziunea presupune şi integrarea copiilor cu tulburări /deficienţe de limbaj şi comunicare, astfel educatoarea trebuie să desfăşoare activităţi susţinute pentru: - dezvoltarea/exersarea auzului fonematic şi a respiraţiei verbale; - dezvoltarea vocabularului uzual/funcţional şi exersarea comunicării; - exersarea/dezvoltarea motricităţii şi afectivităţii.

Principala metodă de lucru cu preşcolarii este jocul-exerciţiul de prevenire şi corectare a tulburărilor de vorbire: - exerciţii-joc:„Telefonul-ţrr…..ţîrr; greierele-cri,cri - jocuri de exersare a pronunţiei corecte: „Spune la fel ca mine."" „Ce se aude?"" - jocuri de atenţie:„Unde am aşezat jucăria"" - jocuri de analiză şi sinteză mentală:„Ghici cine lipseşte."" Toate aceste jocuri contribuie la dezvoltarea auzului fonematic, a deprinderilor de exprimare corectă, coerentă şi expresivă la preşcolari. Pentru integrarea cu succes a copiilor cu dizabilităţi, educatoarea trebuie să propună copiilor sarcini care necesită colaborarea în găsirea unor soluţii comune, să ofere copiilor proiecte la care să lucreze în cooperare. De asemenea, educatoarea utilizează eficient situaţii cotidiene pentru a-i învăţa pe copii cum să-i asculte şi să-i accepte pe ceilalţi. Timp îndelungat copiii cu cerinţe speciale au fost educaţi în şcoli separate,şi comunitatea s-a obişnuit cu ideea că şcoala specială înseamnă educaţie separată. Educaţia incluzivă urmăreşte un mod de şcolarizare a copiilor cu dizabilităţi şi a copiilor cu cerinţe educative

speciale în grădinițe și în grupe obișnuite de copii. Din perspectiva educației incluzive, copiii trebuie tratați cu respect și să beneficieze de șanse egale de învățare,să aibă acces la informație, la idei și la știință. Educația incluzivă nu se referă doar la copiii cu diferite handicapuri ci și la copii proveniți din diferite medii sociale: copii proveniți din familii înstărite, dar și copii din familii monoparentale, dezorganizate sau copii cu tulburări de limbaj.

Copiii cu cerințe educative speciale integrați în grupuri de copiii trebuie să dispună de o bună colaborare între educatoare, părinți și psihologi sau consilieri școlari. Părinții dispun de cele mai multe informații despre copiii lor, astfel ei devin parteneri la educația copiilor. Prin ședințele cu părinții, prin participarea acestora la expoziții, drumeții, excursii, serbări, vizite, la conținuturile didactice se dezvoltă o bună relație între părinți și grădiniță spre binele copiilor. Prin informare părinții descoperă cum să găsească și să aplice soluții eficiente în rezolvarea problemelor pe care le întâmpină în educația copiilor. Familia este cea care poate influența copilul pe mai multe căi, iar rezultatele disfuncției familiale se situează între cei doi poli:hiperprotecție sau neglijare.

Valoarea educației incluzive constă în: - copiii sunt în centrul activităților grădiniței; - grădinița este un loc în care copiii vin cu plăcere; - toți copiii sunt sprijiniți pentru a avea succes; - metodele de predare răspund diversității celor care învață; - învățarea este un proces bazat pe cooperare; - direcțiile de dezvoltare sunt de înlăturare a barierelor din calea învățării și de creștere a gradului participării tuturor copiilor la învățare. Modelând copiii de la cea mai fragedă vârstă avem avantajul că anumite prejudecăți învățate în familie pot fi diminuate, iar ideea de apartenența etnică nu este încă formată. Dar, putem spune că munca noastră a avut succes, dacă se implică și familia în propria formare a copiilor. La orice copil, în mod particular la copiii cu cerințe speciale, gradul de interes și de colaborare al părinților este direct proporțional cu rezultatele și evoluția copiilor. Psihopedagogia modernă, centrată pe copil, se bazează pe convingerea că familia este primul educator și are cel mai mare potențial de modelare. Rolul nostru foarte important este acela de a sprijini familiile să aibă încredere în resursele proprii, să facă față greutăților cu care ele se confruntă. Cei mai mulți dintre părinți înțeleg ce înseamnă educația incluzivă și rolul acesteia în dezvoltarea copiilor, dar există și opinii critice: părinți care au convingerea că diferențele individuale încetinesc progresul copiilor obișnuiți. De aceea, educatoarea trebuie să continue munca cu copiii până când nu se vor mai face diferențieri în cadrul grupului și părinții îi vor accepta pe toți colegii copilului lor.

Bibliografie

1. Cajal, M. (1975), *Educarea copilului în familie*". București: Editura Medicală
2. Glava, A (2009), *Educația timpurie*, Editura Paralela 45
3. Revista Învățământ Preșcolar nr. 3-4 (2005), București
4. Vrăjmaș,T.(2001), *Învățământul integrat și/sau incluziv*. București: Editura Aramis

&