



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 CU PARTICIPARE INTERNAȚIONALĂ
KREATIKON:
CREATIVITATE-FORMARE-PERFORMANŢĂ
„Creativitate și inovare – premise ale excelenței în educație”.
Ediția a XXI-a, 23-26 aprilie 2026

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 Iaşi
- Conf. univ. dr. Teodora-Liliana PRELIPCEAN, Prorector Universitatea „Petre Andrei” din Iaşi
- Lector univ. dr. Lavinia Maria PRUTEANU, Președinte Senat Universitatea „Petre Andrei” din Iaşi, Director Centrul Centrul de Consiliere Educaţională şi Formare Creativă “Ion Holban”
- Prof. univ. dr. Cristina Maria STOICA, Decan Facultatea de Psihologie, Ştiinţele Educaţiei și Asistență Socială, Universitatea „Petre Andrei” din Iaşi
- Prof. univ. dr. Sorin CRISTEA, Universitatea din București
- 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
- Prof. Mete RUDVIN, Rector Universitatea din Palermo
- Prof. Stefano AMODIO, Rector INSTITUTO TESEO SSML SALERNO
- Prof. univ. doctor în psihologie Valentina OLĂRESCU, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău
- Prof. univ. dr. Maia ȘEVCIUC, doctor în științe pedagogice, Decan Facultatea de Psihologie, Ştiinţe ale Educaţiei și Asistență Socială, Universitatea de Stat din Moldova
- Prof. univ. dr. Viorica GORAȘ-POSTICĂ, Facultatea Psihologie, Ştiinţe ale Educaţiei, Sociologie, Universitatea de Stat din Moldova
- Prof. univ. dr. Vladimir GUȚU Doctor habilitat în pedagogie, Universitatea de Stat din Moldova
- Prof. univ. dr. Iulia RACU, doctor habilitat, Universitatea Pedagogică de stat ”Ion Creangă” din Chișinău
- Professor, Habilitated Doctor, Igor RACU, „Ion Creangă” State Pedagogical University of Chișinău
- Associate Professor, Ph.D Anastasia OCERETNII, Department of Sociology and Social Work, State University of Moldova
- Conf. univ. dr., Svetlana RUSNAC, Decan Facultatea de Științe Sociale și ale Educației, Universitatea Liberă Internațională din Moldova
- Conf. univ. dr., Svetlana HARAZ, Universitatea Liberă Internațională din Moldova
- Conf. univ. dr. Silvia BRICEAG, Șef Catedra de Psihologie, Facultatea de Științe ale Educaţiei, Psihologie şi Arte, Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți
- Conf. univ., Lucia SAVCA, Universitatea Pedagogică de Stat ”Ion Creangă”, Republica Moldova
- Conf. univ. dr. Georgiana CORCACI, Universitatea „Petre Andrei” din Iaşi
- Conf. univ. dr. Valentina BOTNARI, PhD, Director Școală doctorală, Universitatea de Stat din Tiraspol
- Conf. univ. dr. Carmen CODREANU, Universitatea „Petre Andrei” din Iaşi
- Conf. univ. dr. Anișoara SANDOVICI, Universitatea „Vasile Alecsandri” din Bacău
- Conf. univ. dr. Sergiu SĂNDULEAC, Universitatea Pedagogică de Stat ”Ion Creangă”, Chișinău
- Volodymyr PUNDIEV**,** PhD in psychology, University Senior Lecturer**,** Odessa National Economic University, Ukraine
- Conf. univ. dr. Otilia TODOR, Asociația Feuerstein Deschide-ți Mintea, Brașov
- Prof. Rodica LEONTIEȘ, Inspector Școlar General, ISJ Iași
- 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
- Lector univ. dr. Constantin BERE, Universitatea „Petre Andrei” din Iaşi
- Lector univ.dr. Alexandru BODNARIU, Director Departament Psihologie și Asistență Socială, Universitatea „Petre Andrei” din Iaşi
- Lector univ. dr. Ana-Maria LĂZĂRESCU, Prodecan Facultatea de Psihologie, Științele Educației și Asistență Socială, Universitatea „Petre Andrei” din Iași
- Lector univ. dr. Marta Iuliana VICOL, Universitatea „Petre Andrei” din Iaşi
- Lector univ. dr., Viorel ROBU, Universitatea „Vasile Alecsandri” din Bacău
- Lector univ. dr. Mihăiță ROCA, Universitatea „Petre Andrei” din Iași
- Profesor, doctor Loredana TEREC-VLAD, Universitatea Ștefan cel Mare din Suceava, director Școala Gimnaziala Nr 4 Suceava
- Doctor Marcel Alexandru GĂINĂ, Universitatea de Medicină și Farmacie „Grigore T. Popa” din Iași

CUPRINS

Dimensiuni actuale ale climatului școlar și impactul acestora asupra dezvoltării socio-emoționale **Aurelia Glavan,** Prof. univ., dr. hab., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" Chișinău **Rodica Ghimpu,** Drd., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă", Chișinău	**p. 8**
Dependența de internet și stările emoționale ale preadolescenților **Elena Losîi**, Prof. univ. dr. în psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău https://orcid.org/0000-0002-5032-9993	**p. 12**
Tulburări de limbaj la copii de vârstă preşcolară: evaluare și terapie **Valentina Olărescu**, Prof. univ. dr. în psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă", Chișinău, ORCID ID: 0000-0001-8019-8907 **Diana Buganu,** Dr. în psihologie, director, Școala Gimnazială „Octavian Voicu", Bacău *ORCID ID*: 0009-0002-8167-2177	**p. 16**
Diminuarea tulburărilor de pronunție și îmbunătățirea proceselor psihice cognitive prin activități psiho-logopedice **Valentina Olărescu**, Prof. univ. dr. în psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă", Chișinău, ORCID ID: 0000-0001-8019-8907 **Diana Buganu,** Dr. în psihologie, director, Școala Gimnazială „Octavian Voicu", Bacău, ORCID ID: 0009-0002-8167-2177 **Natalia Mereuță,** masterandă „Logopedie", Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă", Logoped, centrul de dezvoltare „Progressio"	**p. 21**
Patogenia anxietății infantile în context neuropsihologic pathogenesis of childhood anxiety in a neuropsychological context **Valentina Olărescu**, Prof. univ. dr. în psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă", Chișinău, ORCID ID: 0000-0001-8019-8907 **Nina Crasevici,** Studentă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă", Chișinău	**p. 26**
Perspective asupra rezilienței **Valentina Olărescu**, Prof. univ. dr. în psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă"din Chișinău, ORCID ID: 0000-0001-8019-8907 **Diana Buganu,** Dr. în psihologie, director, Școala Gimnazială „Octavian Voicu", Bacău ORCID ID: 0009-0002-8167-2177	**p. 32**
Dezvoltarea personalității adolescentului educat în diferite situații sociale de dezvoltare **Igor Racu**, Prof. univ. doctor habilitat în psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău	**p. 35**
Dezvoltarea mecanismelor de coping și a personalității la vârsta adultă **Igor Racu**, Prof. univ. doctor habilitat în psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău **Maria Nicoleta Mocanu,** Dr. în psihologie, psiholog principal, psihoterapeut integrativ, Curtea de Apel Constanța, România	**p. 41**
Evaluarea de follow-up a dezvoltării personalității la adolescentele cu comportamente alimentare distincte **Iulia Racu,** Prof. Univ., dr. habilitat, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău **Rodica Balan,** Asistent univ., drd., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău	**p. 46**
Caracteristicile stării de bine și optimismului la adolescenții de difert gen și vîrstă **Iulia Racu,** Profesor universitar, doctor habilitat, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău **Laura Doganic,** Psiholog, IP Liceul Teoretic Hyperion, Gura Galbenei	**p. 51**
Relația dintre stres și stima de sine la tineri **Iulia Racu,** Prof. Univ., dr. habilitat, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău **Irina Vlas,** Asistent univ., drd., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău	**p. 56**
Motivare și așteptări în viața economico-socială **Alexandru Trifu,** Prof. univ. dr., Facultatea de Drept, Economie, Științe politice și administrative, Universitatea „Petre Andrei" din Iași	**p. 58**
Securitatea psihologică și integrarea socială a adulților ca factori de reducere a comportamentului deviant: abordări interdisciplinare **Maria Vîrlan**, dr., profesor univ., Universitatea Pedagogică de stat "Ion Creangă", Chișinău	**p. 60**
Planificarea unei serii de acțiuni în procesul învățării transformative cu impact asupra evoluției gândirii independente **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,** Drd., Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău, ORCID: 0000-0001-9661-6886	**p. 64**

Conventional, Digital, and AI-Powered Learning in EFL Classrooms from a Student-Centered Perspective **Radu Burdujan,** Dr., conf. univ., prodecan FLLS, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău	**p. 69**
Mechanisms of Therapeutic Change and Integration of Psychotherapeutic Models in Anxiety–Relational Dynamics: A Biopsychosocial Perspective on Emerging Adulthood **Angela Calancea,** PhD, Associate Professor, Clinical and Jungian Psychologist, Cognitive Behavioral Therapist, Psychosomatic – oriented psychotherapist, Hypnotherapist, Family System Therapist." Ion Creangă" SPU of Chisinau, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2869-0157 **Robert Calancea,** Master's degree in clinical psychology and psychological counselling, master's degree in International Relations, European External Action Service (EEAS), ORCID: https://orcid.org/0009-0006-0183-4180	**p. 74**
Factorii determinanți ai vulnerabilității familiilor contemporane și impactul acestora asupra dezvoltării copiilor **Viorica Cerneavschi**, Dr., conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă", Chișinău	**p. 80**
Impactul comunicării asupra stării de bine la elevi **Adriana CIOBANU,** Conf. univ., doctor în psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău, Republica Moldova	**p. 85**
Educația parentală și securitatea psihologică a copilului ca mecanisme de prevenire a devianței sociale: abordări psiho-sociale **Maria Dița**, Dr., conf. Univ., Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă", Chișinău, ORCID:0000-0002-8951-4133	**p. 88**
Sindromul Cotard în practica psihiatrică: prevalență, comorbidități și moartea simbolică a sinelui **Maria Dița**, Dr. în psihologie, conf. univ., Universitatea de Studii Europene din Moldova, https://orcid.org/0000-0002-8951-4133 **Libi Bubuioc**, Studentă ciclul II, Facultatea de Psihologie și Asistență Socială, Universitatea de Studii Europene din Moldova, Specializare: Psihologie Clinică	**p. 90**
Traumatizarea secundară a asistenților sociali care sprijină copiii abuzați și familiile acestora **Secondary traumatization of social workers supporting abused children and their families** **Olesea Frunze,** Conf. univ. dr., Șef catedră Asistență Socială, Universitatea Pedagogică de Stat ,,Ion Creangă" Chișinău **Valentina Stratan,** Conf. univ. dr., Universitatea Pedagogică de Stat ,,Ion Creangă,, Chișinău	**p. 94**
Contextul familial ca factor al dezvoltării relațiilor interpersonale în adolescență **Svetlana Haraz,** Dr. în psihologie socială, conferențiar universitar, Universitatea Liberă Internațională din Moldova	**p. 97**
Atitudinea pacientelor cu cancer mamar față de boală și strategiile lor de coping **Iulia Iurchevici,** Dr., conf. univ., Universitatea Liberă Internațională din Moldova, Chișinău	**p. 102**
Rețele de socializare ca modalitate de comunicare **Iulia Iurchevici,** Dr., conf. univ., Universitatea Pedagigică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău **Daniel Grițcu,** Student, Universitatea Liberă Internațională din Moldova, Chișinău	**p. 107**
Formarea competențelor profesionale a logopezilor în lucrul cu persoanele cu tulburări multiple și severe **Victoria Maximciuc,** Dr., conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" Chișinău	**p. 112**
Modelul integrativ al funcționalității parteneriatului educațional instituție de învățământ-familie-comunitate **Valentina Mîsliţchi**, Conferenţiar universitar, dr. în pedagogie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău, Republica Moldova, ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-7868-4439	**p. 116**
Discernământul informațional din perspectivă neurocognitivă: rolul reflecției cognitive și al mentalității conspiraționiste **Victoria Plămădeală,** Dr., conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău Moldova, ORCID iD: 0000-0001-9733-5955 **Tatiana Sanduleac**, Lector univ., Universitatea Liberă Internațională din Moldova , ORCID iD: 0009-0002-8337-785X	**p. 124**
Burnout-ul academic: factori predictivi și mecanisme de coping **Maria Pleșca,** Conf. univ., dr. în psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău ORCID: 0000-0001-9567-3723	**p. 128**
Reprezentarea familiei ca factor determinant al bunăstării psihologice în relațiile conjugale **Maria Pleșca,** Conf. univ., dr. în psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău, ORCID: 0000-0001-9567-3723 **Valentina Oanța,** Drd., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău, ORCID: 0009-0009-0831-3179	**p.134**
Identificarea credințelor limitative în procesul psihoterapeutic integrativ **Maria Popescu,** Conf. univ., dr., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă", Chișinău ORCID 0000-0002-5383-2121	**p. 139**
Diferențe gender în manifestarea anxietății școlare la copiii de vîrstă școlară mică **Angela Potâng,** Conf. univ., dr., Departamentul Psihologie, Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, Republica Moldova. ORCID: 0000-0001-9849-8457	**p.145**

Ruxandra Șterbeț, Drd., asistentă univ., grad didactic 2, Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, Republica Moldova. ORCID: 0009-0007-1772-0978	
Studiile despre victimizare și rolul lor în arhitectura dreptului **Aura PREDA,** Conf. univ. dr, FSJSA, București- Universitatea ” Spiru Haret”/cerc.șt.III, Institutul de Cercetări Juridice -Academia Română	**p.150**
Optimizarea imaginii de sine ca strategie de reducere a anxietății la copiii aflați în situații de risc **Luminița Secrieru,** Dr. în psihologie, Conf. univ., Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, Republica Moldova **Lilia Nacai,** Master în psihologie și pedagogie, asistent univ., Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, Republica Moldova	**p.155**
Metodologia consolidării serviciilor educaționale și sociale pentru asigurarea educației incluzive a copiilor cu cerințe educaționale speciale **Valentina Stratan**, Dr., conf. universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău **Olesea Frunze**, Dr., conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău	**p.160**
Paradigma interculturală și educația incluzivă: repere teoretice și implicații pentru practica educațională **Valentina Stratan,** Dr., conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău **Maria Ianioglo,** Dr., conf. univ., Universitatea de Stat din Comrat	**p.167**
Cinematerapia în dezvoltarea inteligenței emoțional-sociale: un program psihoeducațional bazat pe Modelul Bar-On **Rodica Țocu,** Conf. univ. dr., Facultatea de Științe ale Educației, Universitatea Dunărea de Jos, Galați **Violeta Nicoleta Simion,** Asistent univ. drd., Facultatea de Științe ale Educației, Universitatea Dunărea de Jos, Galați, Școala Doctorală de Psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat I. Creangă, Chișinău, Rep. Moldova	**p.172**
Nevoi și așteptări parentale în îngrijirea și educația copiilor cu dizabilități **Tatiana Vasian,** Dr. în psihologie, conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat ”Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova, ORCID ID: https://orcid.org/0009-0002-0869-7669	**p.176**
Tolerance of uncertainty as a predictor of creativity in high school students **Yaroslava Vasylkevych,** Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, Ukraine, ORCID ID: 0000-0002-5946-3005 **Oksana Kikinezhdi,** Doctor of Psychological Sciences, Professor, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ukraine, ORCID ID: 0000-0002-9240-279X **Mykola Ryk,** PhD in Philosophy, Senior Lecturer, Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, Ukraine ORCID ID: 0000-0002-6813-5628	**p.180**
Produsele științifice ale cercetării academice. Constante epistemologice în era inteligenței artificiale **Ana-Maria Ambrosă,** Lector univ., Facultatea de Drept, Economie, Științe Politice și Administrative a Universității „Petre Andrei” din Iași; Doctor în Filosofie (Universitatea „Al. I Cuza din Iași, 2016), Doctorand în Drept (Universitatea de Stat din Moldova, 2025)	**p.184**
Dezvoltarea emoțională a elevilor și cadrelor didactice - condiție autentică a stării de bine în școală **Mariana Batog**, Research scientist, State Pedagogical University "Ion Creangă" Chișinău, Republic Of Moldova, ORCID ID: 0000-0003-3310-2495	**p.188**
Educația ca factor de schimbare: modele inovative pentru dezvoltarea creativității și performanței în contextul educațional actual **Lucia Bîtca**, Dr**.** psihologie, grad didactic superior, Youth Klinic Moldova, Chișinău, Republica Moldova, ORCID: 0000-0002-2801-4039	**p.193**
Dimensiuni psihopedagocice ale relației adult-copil în contextul cerințelor educaționale speciale **Nadejda Chiperi,** Dr. psihologie, lect. univ., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, ORCID: 0000-0001-8172-7735	**p.197**
Impactul lecturii timpurii în dezvoltarea cognitivă și socio-emoțională a copilului **Liliana Coman,** Pedagog DPDC, Centrul Comunitar pentru Familii cu Copii ”Fantastic - CeCeFel”, magistru în psihologie, doctor în științe ale educației, https://orcid.org/0000-0001-6092-4713	**p.199**
Impactul activităților comune dintre mamă și copil asupra dezvoltării socio-emoționale **Liliana Coman,** Pedagog DPDC, Centrul Comunitar pentru Familii cu Copii ”Fantastic - CeCeFel”, magistru în psihologie, doctor în științe ale educației, https://orcid.org/0000-0001-6092-4713	**p.202**
Aspects of communication in children with autism spectrum disorder: a longitudinal case study based on the theory of verbal operants. Aspecte ale comunicării la copiii cu tulburare de spectru autist: un studiu de caz longitudinal bazat pe teoria operanților verbali **Aliona Guțul,** PhD, University Lecturer, Free International University of Moldova (ULIM), Chișinău, Republic of Moldova, https://orcid.org/0009-0007-8864-6795 **Nicoleta Guzic,** Third-year student, Free International University of Moldova, Chișinău, Republic of Moldova	**p.205**

Importanța deciziei în cazul luptei corp la corp – clarificări conceptulale **Marius-Florin Mihăilă,** Lector univ. dr., Academia de Poliție „Alexandru Ioan Cuza”	**p.209**
Rolul utilizării metodelor inovatoare în desfășurarea orelor de educație fizică cu studenții universitari **Daria Levițchi,** Asistent univ., Academia de Studii Economice din Moldova**,** ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-0977-3355 **Ludmila Istrati,** Asistent univ., Academia de Studii Economice din Moldova, ORCID ID: https://orcid.org/0000-002-7575-0434	**p.211**
Depresia și anxietatea la adolescenți în era digitală – recunoaștere timpurie și intervenție în mediul școlar **Lidia Sanduleac,** Medic psihiatru, drd., asist.univ., Universitatea de Studii Europene din Moldova **Aurelia Glavan,** Neurolog, dr. hab. în psihologie, prof. univ., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” Chișinău, https://orcid.org/0000-0002-2549-5367	**p.214**
Familia și structuri familiale în lucrul asistentului social **Dănuț Simion Simion,** Asistent univ. Universitatea Liberă Internațională din Moldova Chișinău, PhD student Universitatea Liberă Internațională din Moldova,ORCID: 0000-0002-3489-6410	**p.218**
Stimularea creativității elevilor – premisa succesului școlar **Genoveva Antoci,** Profesor, Grad didactic I, Liceul Teoretic,,Vasile Alecsandri” Săbăoani-Neamț	**p.222**
Implicarea elevilor cu cerințe educaționale speciale în proiecte internaționale eTwinning – valențe psihopedagogice și perspective incluzive **Lavinia Daniela Arădoaie**, Profesor itinerant și de sprijin, CJRAE Iași	**p.224**
Dezvoltarea expresivității limbajului și comunicării în educația timpurie prin jocul didactic **Mura Daniela Bargan**, Profesor Educație timpurie, grad didactic I, Școala Gimnazială ”Alexandru Vlahuță” Iași	**p.226**
Utilizarea inteligenței artificiale în învățarea limbilor străine **Liliana Chicu,** Școala Gimnazială „Alexandru Vlahuță”, Iași	**p.227**
De la joc la performanță - strategii inovative de stimulare a creativității la elevii de clasa a IV-a **Gabriela-Marcelina Maxim,** Profesor, Școala Gimnazială ,,Alexandru Vlahuță” Iași **Ana-Maria Pânzaru,** Inspectoratul Școlar Județean Iași	**p.230**
Strategii de optimizare a atitudinilor față de incluziune în contextul școlii incluzive **Laura Nistor,** Profesor itinerant și de sprijin, CJRAE Iași/Școala Gimnazială „Alexandru Vlahuță”, Iași	**p.232**
Eficiența intervențiilor psihologice în ameliorarea stărilor depresive la adolescenți **Mirela Stanciu,** profesor psihopedagog doctor, Liceul Tehnologic Special ”Trinitas”, Târgu Frumos, Iași	**p.234**
Reziliența psihologică în contextul bolii cronice: contribuția factorilor interni și interpersonali **Elena Agarwal,** Drd., Școala Doctorală de Psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, Republica Moldova	**p.239**
Creativitatea ca instrument în intervenția timpurie la copiii cu întârziere în dezvoltarea limbajului **Diana Balmuș,** Drd., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, ORCID: 0009-0006-4425-9665 **Valentina Olărescu,** Dr., prof. univ., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău	**p.243**
Nivelul de burnout la familiile cu dublă vulnerabilitate: corelația dintre dizabilitatea parentală și deficiențele copilului **Dorina Coval-Goia**, Asistent social/master în asistență socială, IMSP Centrul Republican de Reabilitare pentru Copii, Secția metodologică, Chișinău, Republica Moldova, ORCID: https://orcid.org/0009-0008-8864-6688 **Ana Ganea,** Psiholog/master în psihologie clinică, IMSP Centrul Republican de Reabilitare pentru Copii, Secția metodologică, Chișinău, Republica Moldova, ORCID: https://orcid.org/0009-0001-3531-1277 **Ecaterina Gîncotă**, Medic reabilitolog/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	**p.246**
Reziliența creativă ca fundament al stării de bine a cadrelor didactice în contextul educației postmoderniste **Diana Calutchi,** Drd., Universitatea de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova **Viorelia Lungu**, Dr. hab., conf. univ. Universitatea Tehnică a Moldovei	**p.252**
Predictori psihologici ai nomofobiei la tineri **Alexandru Cașcaval,** Drd., Școala Doctorală de Psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău	**p.257**
Relația dintre singurătatea emoțională și strategiile de coping la tineri. The relationship between emotional loneliness and coping strategies to young people **Cristina Ceban,** Drd., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” Chișinău, ORCID: 0009-0006-7736-5173	**p.261**
Infidelitatea în relațiile de cuplu: rolul stilurilor de comunicare și al trăsăturilor de personalitate **Gina Dafinoiu**, Psih. Drd., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, ORCID: 0009-0003-2648-7857	**p.268**

Features of the applications of psychological and speech-therapeutic methods in the treatment of alalia at preschool-aged children **Alexandra Fedoseeva,** Drd., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă", Chișinău **Victoria Maximciuc,** Dr., conf. univ. Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă", Chișinău	**p.271**
The dynamic model of the learning progress: Continuous evolution of cognitive cycles **Serghei Ivanov**, Drd., Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, Moldova, ORCID: 0009-0008-7271-6901	**p.275**
Impactul somnului și al emoțiilor negative asupra funcțiilor cognitive la adulții tineri **Mircea Tudor Maiorescu,** Psiholog clinician, drd., Universitaea Pedagogică de Stat „Ion Creangă", Chișinău, ORCID ID: 0009-0005-7034-6095 **Aurelia Glavan,** Neurolog, dr. hab. în psihologie, prof. univ., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău, https://orcid.org/0000-0002-2549-5367	**p.280**
Shaping the moral-christian character of pupils in the special integrated education by developing their artistic creativity **Cristina Popa Negru,** PhD student "Alexandru Ioan Cuza" University of Iasi and teacher "Constantin Păunescu" Special Secondary School, Iasi	**p.283**
Diminuarea comportamentelor agresive la preadolescenți prin strategii inovative de dezvoltare a toleranței **Albina Scutaru,** Drd., asistent univ., Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă", Chișinău ORCID: 0000-0003-4157-2286	**p.288**
Dezvoltarea inteligenței emoționale: un program psihoeducațional bazat pe modelul Mayer–Salovey–Caruso **Violeta Nicoleta Simion,** Asistent univ. Drd., Facultatea de Științe ale Educației, Universitatea Dunărea de Jos, Galați, Școala Doctorală de Psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat I. Creangă, Chișinău, Rep. Moldova	**p.292**
Rolul eliberării emoționale conștiente în optimizarea performanței academice. Reducerea stresului și reglarea tulburărilor emoționale ca mecanisme de susținere a stării de bine **Iulian Zonenstain,** Drd., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației	**p.296**
Abordări moderne în reintegrarea socială a persoanelor private de libertate **Marius Daniel Haja,** Inspector principal de poliție penitenciară, Șef Serviciu Asistență Psihosocială	**p.299**
Neurogimnastica și dezvoltarea funcțiilor cognitive ale elevilor cu CES **Nicoleta-Mihaela Cramaruc,** Profesor psihopedagog dr., gradul didactic I, Liceul Tehnologic Special „Trinitas" Târgu Frumos, Iași	**p.300**
Analiza aspectelor socio – emoționale la grădiniță, copii tipici și atipici **Daniela Marcu,** Prof. ed. timpurie, Școala Gimnazială „Dimitrie A.Sturdza" Grădinița cu Program Prelungit, nr.2, Iași	**p.303**
Impactul inteligenței artificiale asupra procesului educațional. The impact of Artificial Intelligence on the Educational Process **Iulia Nicolae,** Drd., grad I didactic, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă", Chișinău	**p.305**
Valorile experimentale ale managementului calității în educație la nivel local **Violeta Popa,** Specialistă principală, Institutul Național pentru Educație și Leadership, grad didactic superior, doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă", Chișinău, ORCID: 0000-0003-4348-4925	**p.308**
Norme masculine restrictive și vulnerabilitate psihologică: modelul triadic al vulnerabilității masculine **Adrian Taher Sonu,** Drd., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău, Republica Moldova, ORCID: 0009-0006-0853-5300	**p.313**
Impactul inteligenței artificiale asupra procesului educațional **Roxana-Maria Tabac,** Profesor pentru educație timpurie, Școala Gimnazială „Alexandru Vlahuță" din Iași; masterandă, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza" din Iași	**p.316**
Educația socio-emoțională în perioada preșcolară și influența acesteia asupra climatului educațional **Iustina Tabără,** Profesor înv. preșc., Școala Gimnazială "Dimitrie A: Sturdza" Iași – GPP Nr.2	**p.319**
Dezvoltarea socio-emoțională la vârsta preșcolară, tendințe și provocări **Ursache Mărioara**, Educatoare, grad didactic I**,** Școala Gimnazială „ Al. Vlahuță" Iași	**p.321**
Managementul resurselor umane în organizațiile de servicii sociale: provocări și bune practici **Diana Ioana Dabija,** Masterand, Master Managementul serviciilor sociale de Incluziune și Suport Coordonator: **Cristina Maria Stoica,** Prof. univ. dr., Universitatea „Petre Andrei" din Iași	**p.323**
Plasarea resurselor umane pe piața forței de muncă, în context regional **Ana Maria Ranzburg**, Studentă anul II, Specializarea Asistență Socială, Universitatea „Petre Andrei" din Iași Coordonator: **Cristina Maria Stoica**, prof. univ. dr. Universitatea „Petre Andrei" din Iași	**p.330**

Dimensiuni actuale ale climatului școlar și impactul acestora asupra dezvoltării socio-emoționale

Aurelia GLAVAN,
Prof. univ., dr. hab., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" Chișinău
Rodica GHIMPU,
Doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă", Chișinău

Rezumat

Climatul școlar reprezintă un factor determinant în dezvoltarea armonioasă a elevilor, influențând nu doar performanțele academice, ci și dimensiunile socio-emoționale ale personalității acestora. În contextul transformărilor educaționale contemporane, marcate de digitalizare, diversitate culturală și presiuni academice crescute, analiza climatului școlar devine esențială. Lucrarea de față își propune să exploreze principalele dimensiuni ale climatului școlar actual și să evidențieze impactul acestora asupra dezvoltării socio-emoționale a elevilor. Metodologia utilizată este de tip teoretic-analitic, bazată pe sinteza literaturii de specialitate recente. Rezultatele evidențiază rolul relațiilor interpersonale, al siguranței psihologice și al suportului emoțional în formarea competențelor socio-emoționale. Concluziile subliniază necesitatea implementării unor strategii educaționale centrate pe elev și pe bunăstarea acestuia.

Cuvinte-cheie: climat școlar, dezvoltare socio-emoțională, elevi, educație, relații interpersonale, bunăstare

În contextul societății contemporane, caracterizată prin schimbări accelerate la nivel tehnologic, social și cultural, sistemul educațional se confruntă cu provocări complexe, care depășesc dimensiunea tradițională a instruirii academice. Școala nu mai poate fi privită exclusiv ca un spațiu al transmiterii de cunoștințe, ci trebuie înțeleasă ca un mediu formativ integrativ, în care dezvoltarea cognitivă este strâns interconectată cu dezvoltarea socio-emoțională a elevilor (Hattie, 2009, p.27). În acest cadru, conceptul de climat școlar capătă o relevanță deosebită, fiind considerat un indicator esențial al calității mediului educațional. Climatul școlar reflectă percepțiile, atitudinile și experiențele actorilor educaționali (elevi, cadre didactice, părinți) în raport cu mediul școlar, incluzând dimensiuni precum siguranța, relațiile interpersonale, suportul emoțional și normele instituționale (Cohen et al., 2013, p.45). Un climat școlar pozitiv favorizează implicarea elevilor, crește motivația pentru învățare și contribuie la crearea unui sentiment de apartenență, în timp ce un climat negativ poate genera efecte adverse asupra dezvoltării psihologice și sociale (Thapa et al., 2013, p.365).

Dezvoltarea socio-emoțională reprezintă un proces fundamental în formarea personalității elevilor, incluzând competențe precum autocunoașterea, autoreglarea emoțională, empatia, abilitățile de relaționare și luarea deciziilor responsabile (CASEL, 2020, p.12). Aceste competențe sunt esențiale nu doar pentru adaptarea școlară, ci și pentru integrarea socială și profesională ulterioară (Durlak et al., 2011, p.406). În acest sens, literatura de specialitate subliniază faptul că mediul educațional joacă un rol decisiv în modelarea acestor abilități, iar climatul școlar constituie un factor predictor semnificativ al dezvoltării socio-emoționale (Jennings & Greenberg, 2009, p. 493).

În ultimii ani, interesul pentru dimensiunea socio-emoțională a educației a crescut considerabil, pe fondul evidențierii impactului stresului academic, al fenomenelor de bullying, al anxietății și al dificultăților de adaptare la cerințele școlare (OECD, 2021,p.78). Totodată, digitalizarea accelerată a educației, amplificată de contextul pandemic și post-pandemic, a adus noi provocări în ceea ce privește relaționarea, comunicarea și menținerea unui climat educațional echilibrat (UNESCO, 2022, p.54). Interacțiunile mediate de tehnologie pot diminua contactul direct și pot influența negativ dezvoltarea competențelor socio-emoționale, dacă nu sunt gestionate în mod adecvat (Selwyn, 2016, p.112). Diversitatea culturală și socială din mediul școlar actual impune adoptarea unor practici educaționale incluzive, care să valorizeze diferențele individuale și să promoveze echitatea (Banks, 2015, p.23). În acest context, climatul școlar trebuie să susțină acceptarea, respectul reciproc și colaborarea, contribuind astfel la dezvoltarea unui mediu sigur și stimulativ pentru toți elevii (Gay, 2018, p.89).

Scopul prezentei lucrări este de a analiza dimensiunile actuale ale climatului școlar și de a evidenția impactul acestora asupra dezvoltării socio-emoționale a elevilor. Lucrarea își propune să ofere o perspectivă integrată asupra relației dintre mediul educațional și competențele socio-emoționale, subliniind importanța implementării unor strategii educaționale centrate pe elev și pe bunăstarea acestuia. Prin această abordare, se urmărește nu doar o înțelegere teoretică a fenomenului, ci și conturarea unor direcții de intervenție relevante pentru practica educațională contemporană.

Conceptul de climat școlar

Climatul școlar reprezintă un construct complex, multidimensional, care reflectă calitatea și caracteristicile mediului educațional, fiind definit prin percepțiile și experiențele actorilor implicați în procesul educațional. Acesta include aspecte precum relațiile interpersonale, normele instituționale, valorile promovate și practicile educaționale (Cohen et al., 2009, p.182). Potrivit lui Thapa et al. (2013), climatul școlar este un factor esențial în determinarea eficienței procesului educațional, influențând atât rezultatele academice, cât și bunăstarea emoțională a elevilor (Thapa et al., 2013, p.360). În această perspectivă, climatul școlar nu este doar un context

pasiv, ci un element activ care modelează comportamentele, atitudinile și performanțele elevilor. Un climat școlar pozitiv este caracterizat prin relații bazate pe respect reciproc, sprijin emoțional și comunicare deschisă între elevi și cadrele didactice. Aceste elemente contribuie la dezvoltarea unui sentiment de siguranță și apartenență, esențial pentru implicarea elevilor în activitățile școlare (Jennings & Greenberg, 2009, p.494). În contrast, un climat negativ, marcat de conflicte, lipsă de suport sau disciplină excesivă, poate genera stres, anxietate și dezangajare școlară (Hattie, 2009, p. 297). Climatul școlar este influențat și de stilul de conducere al instituției și de cultura organizațională, care pot facilita sau inhiba dezvoltarea unui mediu educațional sănătos. Leadershipul educațional eficient promovează colaborarea, încrederea și participarea activă a tuturor actorilor implicați (OECD, 2021, p.112).

Dimensiuni actuale ale climatului școlar

În contextul educațional contemporan, climatul școlar este influențat de o serie de dimensiuni dinamice, care reflectă transformările societății actuale și noile cerințe ale educației. Relațiile profesor–elev constituie una dintre cele mai importante dimensiuni ale climatului școlar, reprezentând fundamentul dezvoltării încrederii și al motivației pentru învățare. Relațiile pozitive, bazate pe sprijin și respect, contribuie la creșterea implicării elevilor și la reducerea comportamentelor problematice (Pianta, 1999, p.67). Studiile arată că elevii care percep relații de susținere cu profesorii manifestă niveluri mai ridicate de adaptare socio-emoțională (Hamre & Pianta, 2001, p. 638). Siguranța psihologică reprezintă percepția elevilor că mediul școlar este unul sigur, lipsit de amenințări fizice sau emoționale. Aceasta este esențială pentru exprimarea liberă a opiniilor și pentru dezvoltarea încrederii în sine (Cohen et al., 2009, p.185). Lipsa siguranței psihologice este asociată cu anxietate, retragere socială și performanțe academice scăzute (Thapa et al., 2013, p.368). Incluziunea și diversitatea sunt dimensiuni fundamentale ale climatului școlar actual, în contextul creșterii diversității culturale și sociale. Practicile educaționale incluzive contribuie la reducerea discriminării și la promovarea echității, sprijinind dezvoltarea identității și a respectului față de ceilalți (Banks, 2015, p.21). În același sens, Gay (2018) subliniază că un climat incluziv favorizează participarea activă a tuturor elevilor și dezvoltarea empatiei (Gay, 2018, p. 92).

Digitalizarea educației reprezintă o dimensiune emergentă a climatului școlar, influențând modul în care elevii interacționează și învață. Tehnologia oferă oportunități de acces la informație și flexibilitate, dar poate reduce interacțiunile directe și poate afecta dezvoltarea abilităților sociale dacă nu este utilizată echilibrat (Selwyn, 2016, p.115). În acest context, rolul profesorului devine esențial în medierea utilizării tehnologiei și în menținerea unui climat relațional sănătos. Suportul emoțional este o componentă centrală a climatului școlar, referindu-se la disponibilitatea resurselor de sprijin pentru elevi. Cadrele didactice care manifestă empatie și oferă suport emoțional contribuie la dezvoltarea rezilienței și a stimei de sine a elevilor (Jennings & Greenberg, 2009, p. 497). Lipsa acestui suport poate conduce la dificultăți de adaptare și la probleme emoționale pe termen lung.

Dezvoltarea socio-emoțională

Dezvoltarea socio-emoțională reprezintă un proces complex, care implică formarea și consolidarea unor competențe esențiale pentru adaptarea individului la mediul social. Aceste competențe includ conștientizarea de sine, autoreglarea emoțională, empatia, abilitățile sociale și capacitatea de a lua decizii responsabile (CASEL, 2020, p.10). Potrivit lui Durlak et al. (2011), programele care vizează dezvoltarea competențelor socio-emoționale au un impact semnificativ asupra performanțelor academice, comportamentului și bunăstării psihologice a elevilor (Durlak et al., 2011, p. 406). Aceste rezultate evidențiază importanța integrării educației socio-emoționale în curriculumul școlar. În mediul școlar, dezvoltarea socio-emoțională este facilitată prin interacțiuni zilnice, experiențe de învățare și modele comportamentale oferite de cadrele didactice. Profesorii joacă un rol esențial în crearea unui mediu care susține exprimarea emoțiilor și dezvoltarea relațiilor pozitive (Jennings & Greenberg, 2009, p.492). De asemenea, competențele socio-emoționale contribuie la dezvoltarea rezilienței, permițând elevilor să facă față stresului și provocărilor academice (OECD, 2021, p.85). În acest sens, climatul școlar devine un factor determinant în susținerea sau inhibarea acestui proces, influențând direct modul în care elevii își dezvoltă și utilizează aceste competențe. Astfel, relația dintre climatul școlar și dezvoltarea socio-emoțională este una bidirecțională, fiecare influențându-se reciproc în mod continuu, în cadrul experienței educaționale.

Rezultate și discuții

Analiza literaturii de specialitate evidențiază în mod constant faptul că un climat școlar pozitiv constituie un factor determinant în dezvoltarea socio-emoțională a elevilor. Mediile educaționale caracterizate prin relații bazate pe încredere, respect reciproc și comunicare deschisă facilitează exprimarea emoțiilor și dezvoltarea empatiei, contribuind la formarea unor competențe socio-emoționale solide (Jennings & Greenberg, 2009, p.496). În astfel de contexte, elevii se simt valorizați și în siguranță, ceea ce favorizează implicarea activă în procesul de învățare și dezvoltarea unei stime de sine pozitive.

De asemenea, studiile arată că percepția unui climat școlar suportiv este asociată cu niveluri mai ridicate de autoreglare emoțională și comportamente prosociale. Durlak et al. (2011) subliniază faptul că integrarea dimensiunii socio-emoționale în mediul educațional conduce la îmbunătățirea performanțelor academice și la reducerea comportamentelor problematice (Durlak et al., 2011, p. 406). În acest sens, climatul școlar devine un cadru favorabil dezvoltării rezilienței și adaptabilității elevilor în fața provocărilor.

Un alt aspect relevant evidențiat în literatura de specialitate este rolul relațiilor profesor–elev în medierea impactului climatului școlar asupra dezvoltării socio-emoționale. Relațiile pozitive cu cadrele didactice contribuie la creșterea sentimentului de apartenență și la dezvoltarea încrederii în sine (Pianta, 1999, p.72). În plus, elevii care beneficiază de suport emoțional din partea profesorilor manifestă o capacitate mai mare de gestionare a stresului și o adaptare mai eficientă la cerințele școlare (Hamre & Pianta, 2001, p. 640). În contrast, un climat școlar negativ, caracterizat prin conflicte frecvente, presiune academică excesivă sau lipsa suportului emoțional, poate avea efecte semnificative asupra dezvoltării psihologice a elevilor. Astfel de medii sunt asociate cu creșterea nivelului de anxietate, scăderea stimei de sine și apariția dificultăților de adaptare socială (Thapa et al., 2013,p.370). Elevii expuși unui climat școlar nefavorabil pot dezvolta comportamente de evitare, lipsă de motivație și chiar tendințe de abandon școlar.

Literatura indică faptul că percepția lipsei de siguranță psihologică poate inhiba exprimarea liberă a ideilor și emoțiilor, afectând dezvoltarea competențelor sociale și capacitatea de colaborare (Cohen et al., 2009, p.186). În acest context, climatul școlar negativ nu doar că limitează dezvoltarea socio-emoțională, ci poate amplifica inegalitățile educaționale și dificultățile de integrare. Un element emergent în analiza climatului școlar contemporan îl reprezintă digitalizarea educației. Deși tehnologia oferă oportunități semnificative pentru accesul la informație și diversificarea metodelor de predare, aceasta poate influența negativ interacțiunile sociale directe, esențiale pentru dezvoltarea competențelor socio-emoționale (Selwyn, 2016, p. 118). Reducerea comunicării față în față poate limita dezvoltarea empatiei și a abilităților de relaționare, în special în rândul elevilor mai tineri. În același timp, utilizarea neadecvată a tehnologiei poate genera forme noi de vulnerabilitate, precum izolarea socială sau expunerea la cyberbullying, cu efecte negative asupra echilibrului emoțional al elevilor (OECD, 2021, p.93). Atunci când este integrată în mod echilibrat și pedagogic, digitalizarea poate susține dezvoltarea competențelor socio-emoționale, prin facilitarea colaborării și a învățării interactive.

Prin urmare, rezultatele analizei evidențiază faptul că impactul climatului școlar asupra dezvoltării socio-emoționale este profund și multidimensional. Relațiile interpersonale, siguranța psihologică și suportul emoțional constituie factori centrali care pot facilita sau inhiba dezvoltarea armonioasă a elevilor. În acest context, este esențial ca instituțiile educaționale să promoveze un climat școlar pozitiv, adaptat nevoilor elevilor și provocărilor contemporane, pentru a susține dezvoltarea unor competențe socio-emoționale durabile.

Implicații educaționale

Rezultatele analizei evidențiază necesitatea implementării unor strategii educaționale coerente și sustenabile, orientate spre îmbunătățirea climatului școlar și susținerea dezvoltării socio-emoționale a elevilor. În acest sens, literatura de specialitate subliniază rolul esențial al intervențiilor educaționale care vizează atât dimensiunea relațională, cât și cea emoțională a procesului instructiv-educativ.

O primă direcție fundamentală o reprezintă promovarea relațiilor pozitive în clasă, bazate pe respect reciproc, încredere și comunicare autentică. Relațiile profesor–elev de calitate contribuie la crearea unui climat educațional favorabil învățării și dezvoltării personale, având un impact semnificativ asupra motivației și implicării elevilor (Pianta, 1999, p.78). În acest context, cadrele didactice sunt încurajate să adopte practici pedagogice centrate pe elev, care să valorizeze dialogul, colaborarea și feedback-ul constructiv. Studiile arată că un climat relațional pozitiv reduce comportamentele disruptive și sprijină dezvoltarea competențelor sociale (Jennings & Greenberg, 2009, p.498). O a doua direcție vizează integrarea educației socio-emoționale în curriculum, ca parte esențială a procesului educațional. Programele de învățare socio-emoțională (SEL) contribuie la dezvoltarea abilităților de autoreglare, empatie și luare a deciziilor responsabile, având efecte pozitive asupra performanței academice și comportamentului elevilor (Durlak et al., 2011, p.407). În acest sens, este necesară includerea explicită a competențelor socio-emoționale în planurile de învățământ și adaptarea strategiilor didactice pentru a susține dezvoltarea holistică a elevilor (CASEL, 2020, p.15).

Un alt aspect esențial îl constituie formarea cadrelor didactice în domeniul suportului emoțional. Profesorii joacă un rol central în modelarea climatului școlar și în susținerea dezvoltării socio-emoționale, iar competențele lor emoționale influențează direct interacțiunile cu elevii (Jennings & Greenberg, 2009,p.492). Formarea continuă în domenii precum inteligența emoțională, managementul clasei și comunicarea empatică poate contribui la crearea unui mediu educațional mai echilibrat și mai suportiv. În plus, profesorii bine pregătiți din punct de vedere socio-emoțional sunt mai capabili să identifice și să gestioneze dificultățile emoționale ale elevilor. De asemenea, se evidențiază necesitatea creării unui mediu sigur și incluziv, care să promoveze echitatea, respectul pentru diversitate și sentimentul de apartenență. Un climat școlar incluziv reduce riscul discriminării și al excluziunii sociale, facilitând integrarea tuturor elevilor, indiferent de background-ul lor cultural sau social (Banks, 2015, p. 25). În acest sens, politicile educaționale trebuie să susțină implementarea unor practici incluzive și să încurajeze participarea activă a tuturor elevilor în viața școlii (Gay, 2018, p. 95).

În completarea acestor direcții, literatura de specialitate subliniază importanța unei abordări sistemice, care să implice nu doar elevii și profesorii, ci și familia și comunitatea. Colaborarea dintre școală și familie contribuie la consolidarea unui climat educațional pozitiv și la susținerea dezvoltării socio-emoționale a elevilor

în contexte multiple (OECD, 2021, p.119). Prin urmare, implicațiile educaționale ale studiului evidențiază necesitatea unei reconfigurări a practicilor pedagogice, în sensul orientării acestora spre dezvoltarea integrală a elevului. Promovarea unui climat școlar pozitiv și susținerea competențelor socio-emoționale nu reprezintă doar obiective complementare, ci condiții esențiale pentru eficiența și relevanța educației în societatea contemporană.

Concluzii

Analiza realizată în cadrul prezentei lucrări evidențiază faptul că climatul școlar reprezintă un element central în dezvoltarea socio-emoțională a elevilor, având un rol determinant în modelarea comportamentelor, atitudinilor și competențelor acestora. Într-un context educațional marcat de schimbări rapide și provocări multiple, importanța unui climat școlar pozitiv devine din ce în ce mai evidentă, fiind asociată cu creșterea nivelului de implicare școlară, îmbunătățirea performanțelor academice și dezvoltarea echilibrului emoțional (Thapa et al., 2013, p.372). Rezultatele subliniază faptul că un mediu educațional caracterizat prin relații bazate pe respect, siguranță psihologică și suport emoțional facilitează dezvoltarea competențelor socio-emoționale esențiale, precum empatia, autoreglarea și capacitatea de adaptare. În acest sens, climatul școlar funcționează ca un cadru formativ în care elevii își construiesc identitatea socială și emoțională (Jennings & Greenberg, 2009, p.499). În același timp, lucrarea evidențiază riscurile asociate unui climat școlar deficitar, care poate genera efecte negative asupra sănătății emoționale a elevilor, precum anxietatea, scăderea stimei de sine și dificultățile de integrare socială. Aceste aspecte confirmă necesitatea unei intervenții sistemice la nivelul instituțiilor educaționale, orientată spre prevenirea și reducerea factorilor de risc (Cohen et al., 2009, p.190).

În contextul actual, caracterizat prin digitalizare, diversitate culturală și presiuni academice crescute, instituțiile educaționale sunt chemate să adopte o abordare holistică, care să integreze dimensiunea socio-emoțională în procesul educațional. Investiția în climatul școlar nu contribuie doar la optimizarea rezultatelor academice, ci și la formarea unor indivizi adaptați, reziliențși capabili să gestioneze eficient provocările vieții (OECD, 2021, p.121). De asemenea, rezultatele evidențiază necesitatea consolidării rolului cadrelor didactice în promovarea unui climat educațional pozitiv, prin dezvoltarea competențelor socio-emoționale și adoptarea unor practici pedagogice incluzive și suportive. În acest sens, profesorii devin nu doar facilitatori ai învățării, ci și agenți ai dezvoltării emoționale și sociale a elevilor.

În concluzie, promovarea unui climat școlar pozitiv trebuie să devină o prioritate strategică a sistemelor educaționale contemporane. Integrarea dimensiunii socio-emoționale în politicile și practicile educaționale reprezintă o condiție esențială pentru asigurarea unei educații de calitate, centrate pe nevoile reale ale elevilor și pe dezvoltarea lor integrală.

Bibliografie

1. Banks, J. A. (2015). Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching (6th ed.). Routledge.
2. CASEL. (2020). Core SEL competencies framework. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
3. Cohen, J. (2013). School climate reform. Harvard Education Press.
4. Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. Teachers College Record, 111(1), 180–213.
5. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis. Child Development, 82(1), 405–432.
6. Gay, G. (2018). Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice (3rd ed.). Teachers College Press.
7. Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes. Child Development, 72(2), 625–638.
8. Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge.
9. Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student outcomes. Review of Educational Research, 79(1), 491–525.
10. OECD. (2021). Beyond academic learning: First results from the survey of social and emotional skills. OECD Publishing.
11. Pianta, R. C. (1999). Enhancing relationships between children and teachers. American Psychological Association.
12. Selwyn, N. (2016). Education and technology: Key issues and debates (2nd ed.). Bloomsbury Academic.
13. Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. Review of Educational Research, 83(3), 357–385.
14. UNESCO. (2022). Reimagining our futures together: A new social contract for education. UNESCO Publishing.

Dependența de internet și stările emoționale ale preadolescenților

Elena LOSÎI,
Prof. univ. dr. în psihologie, 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.*

Adicțiile reprezintă una dintre cele mai răspândite și complexe problematici din societatea contemporană, cu un impact negativ semnificativ asupra vieții personale, a familiei, dar și asupra întregii comunități. Atât adulții, cât și copiii pot fi afectați de o multitudine de adicții, dintre cele mai diverse și mai complexe, de la alcool, droguri și jocuri de noroc până la gadget-uri. Acestea pot aduce consecințe negative pe termen scurt, mediu sau lung, în funcție de context, unor arii dintre cele mai diverse, precum sănătatea fizică și mintală, viața de familie, relațiile sociale, performanță școlară sau randamentul la locul de muncă (Huțuleac & Huțul, 2023, p.17). Indiferent de adicția propriu-zisă la care ne raportăm este imperios necesar să înțelegem în profunzime aceste comportamente ce pot afecta în mod negativ bunăstarea fizică și psihică atât a persoanelor implicate în mod direct în comportamente adictive, cât și a celor din jur. Dependența sau comportamentele adictive cuprind tulburări mintale, simptome neuropsihologice, dar și obiceiuri de viață dezadaptative sau dăunătoare. Adicția este văzută drept dorința de implicare în comportamente ce pot aduce recompense senzoriale. Aceste comportamente aducătoare de gratificări pot fi dintre cele mai diverse, precum consumul de alcool, droguri sau implicarea în jocuri de noroc.

În ultimii ani foarte mult ne ușurează existența utilizarea tehnologiilor digitale. Doar că cercetătorii menționează faptul că aflarea unei perioade îndelungate în fața ecranelor și pe internet devine o problemă atunci când acest fapt afectează capacitatea unui copil de a avea o viață normală (Svanberg, 2019). Primele cercetări privind impactul noilor tehnologii digitale asupra psihicului au apărut în anii 1990, odată cu extinderea internetului la scară largă. Psihologul Kimberly Young se numără printre pionierii domeniului, propunând încă din 1996 conceptul de „dependență de internet" (Internet Addiction Disorder) ca tulburare psihologică distinctă. Young și colaboratorii săi au descris simptome precum preocuparea excesivă pentru mediul online și *anxietatea crescută în absența conexiunii*, subliniind totodată consecințele negative asupra funcționării sociale și emoționale – de la izolare și conflicte familiale la declin academic (Huțuleac&Huțul, 2023).

Multe studii recente sugerează o legătură între timpul excesiv petrecut pe gadgeturi și *niveluri crescute de anxietate și stres* la tineri. De pildă, un raport al Organizației Mondiale a Sănătății semnala că prevalența anxietății la copii și adolescenți a crescut îngrijorător în ultimii ani, un factor contributiv fiind și pandemia COVID-19 care a intensificat utilizarea dispozitivelor digitale. Chiar înainte de pandemie, tendința era vizibilă: în perioada 2010–2019, odată cu răspândirea smartphone-urilor, s-a înregistrat la nivel global o creștere a simptomelor de anxietate și depresie la adolescenți, unii autori corelând această creștere cu expunerea digitală sporită (https://moldova.unfpa.org/ro/news/covid-19-%C8%99i-tinerii-efectele-pandemiei-asupra-bun%C4%83st%C4%83rii-psiho-emo%C8%9Bionale).

Cu referire la dependența de internet, cercetătorii consideră că un comportament excesiv (sau, în unele cazuri, deranjant) nu justifică în totalitate diagnosticarea dependenței comportamentale, ci mai degrabă incapacitatea individului de a restrânge activitatea în pofida consecințelor negative și este ceea ce reprezintă semnul distinctiv al procesului de dependență. Televiziunea, computerul, telefonul și jocurile online îi expun pe copii unui număr foarte mare de stimuli pentru creierul lor, iar acest lucru îi poate determina să nu-și dorească să ia pauze, să uite de obligațiile cotidiene sau să renunțe la somn și alimentație, să aibă un regim dezordonat de viață (Goldeberg, 2016). În studiile de specialitate sunt descrise numeroase comportamente ce denotă apariția dependenței de internet: pierderea noțiunii timpului atâta timp cât este online, reduce orele de somn necesare pentru a petrece timp online; preferă să petreacă timpul în fața gadget-urilor în detrimentul timpul petrecut cu prietenii sau familia, pierde interesul pentru activitățile pentru care altă dată era interesat, manifestă comportamente de agresivitate, furie atunci când timpul petrecut online este întrerupt etc. (Palladino, 2015).

Dependența de tehnologii aduce, ca și celelalte dependențe de fapt, schimbări negative în comportamentul copiilor. Tehnologia are un impact negativ asupra copiilor dacă aceștia petrec atât de mult timp pe ecrane încât renunță la regimul normal de viață, la mâncare, somn, la efectuarea temelor sau la petrecerea timpului cu prietenii și familia. Deseori preadolescenții sun prinși în fluxul, febra, curgerea jocului. Brad Marshall menționează că starea de flux este asociată cu distorsiunea percepției timpului. E un mod mai pretențios de a spune că jucătorii se pierd în zona lor de plăcere și pierd noțiunea timpului. Ele definește fluxul drept „o stare mentală pe care jocurile i-o produc și sunt create cu intenția de a i-o produce unui jucător, stimulându-i stările de excitație, făcându-l să devină extrem de concentrat și să-și concentreze atenția exclusiv pe ceea ce face pe moment". Cercetările sugerează că utilizarea intensă a internetului poate fi, de asemenea, un factor de risc pentru stări anxioase și agresive, în special

în rândul adolescenților. Studiile demonstrează că atunci când copiii petrec prea mult timp în internet manifestă comportamente de izolare socială în viața reală, stări de nervozitate și anxietate, capacități reduse de concentrare și nivel mic de angajament în alte activități (Marshall, 2020).

Generația Z are caracteristici unice pentru a crește în era digitală, era în care informațiile sunt partajate și transmise în timp real de la un utilizator la altul sau la un întreg grup de utilizatori. În pofida faptului că perioada adolescenței aduce modificări semnificative în relația părinte-adolescent, fiind o perioadă marcată de dispute sau conflicte frecvente și tumultoase, s-a constatat că aceste conflicte sunt generate și de deciziile părinților de a limita accesul la tehnologiile digitale. Deși nivelul de control și implicare parentală descresc pe măsură ce copilul înaintează în vârstă, adoptarea tehnicilor de mediere în utilizarea tehnologiilor digitale și a internetului este necesară, indiferent de vârsta copiilor (Bonchiș, 2021).

Noi ne-am propus să studiem interrelația dintre nivelul dependenței de internet și stările emoționale ale preadolescenților. În acest scop am întreprins un studiu experimental în care au participat 88 de preadolescenți (38 - preadolescenți și 50 - preadolescente), cu vârsta de 12 și 14 ani din clasele a V-a, VI-a și a VIII-a, din cadrul unui liceu din municipiul Chișinău. Cu scopul evaluării dependenței de internet am aplicat *Testul de evaluare a dependenței de internet (K. Young).* Rezultatele obținute sunt ilustrate în figura 1.

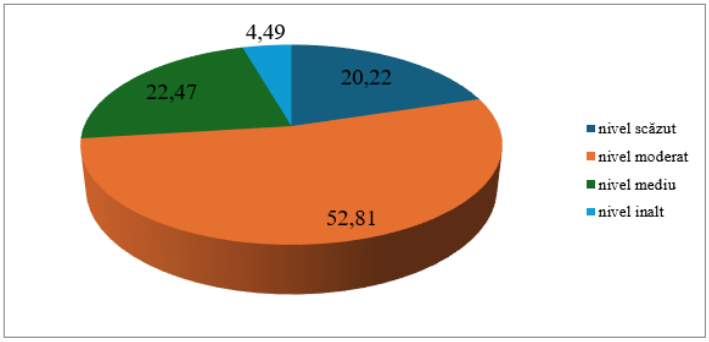


Figura nr. 1. Frecvențele pe nivele pentru dependența de internet la preadolescenți

Analizând frecvențele pe nivele putem stabili pe întreg eșantionul experimental (88 preadolescenți) următoarele: 20,22% din preadolescenți din întreg eșantionul au un nivelul scăzut al dependenței de internet. Ei se caracterizează printr-un comportament echilibrat de utilizare a internetului în scopuri clare și utile (teme, studiu, învățare, comunicare). Utilizarea internetului nu interferează semnificativ cu viața personală, școlară sau emoțională. Un procentaj mare de preadolescenți (52,81%) din întreg eșantionul chestionat manifestă un nivel moderat spre scăzut de utilizare a internetului. Echilibrul utilizării calculatorului își pierde ușor balanța, deoarece internetul nu este utilizat doar în scopuri utile (teme, informații), dar și reactive (jocuri, rețele sociale etc.), totuși este prezentă conștiința necesității de echilibru. 22,47% din preadolescenți manifestă un nivel mediu spre înalt de utilizare a internetului. Acești preadolescenți se caracterizează prin poziționarea în zona de risc major a dependenței de internet, ce poate afecta negativ toate ramurile vieții. Ei manifestă un comportament evitant, sunt frecvent iritați, agitați, triști. Reușitele școlare scad, prin neglijarea sau elaborarea necalitativă a temelor.

Numărul celora cu un nivelul înalt este mic, dar totuși îngrijorător a dependenței de internet (4,49%). Ei se caracterizează printr-un dezechilibru digital total, cu consecințe severe pe plan personal, social, emoțional și academic. Internetul domină viața reală a puberului, iar absența lui generează un adevărat disconfort (anxietate, apatie, furie, neliniște, agitație, crize emoționale). În continuare vom prezenta distribuția de date pe nivele pentru dependența de internet în funcție de gen. Rezultatele pot fi urmărite în figura 2.

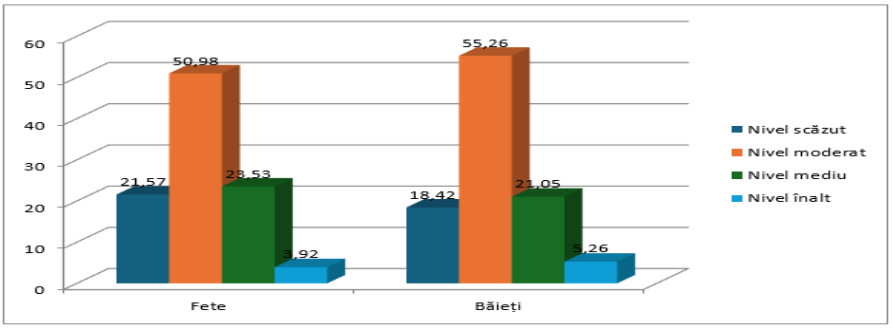


Figura nr. 2. Frecvențele pe nivele pentru dependența de internet la preadolescenți, în funcție de gen

În urma interpretării rezultatelor am stabilit următorul tablou de date: pentru nivelul scăzut al dependenței de internet fetele dețin coeficienți mai înalți (21,57%), spre deosebire de băieți (18,42%). Pentru nivelul moderat, băieții dețin un procentaj mai înalt (55,26%), în comparație cu fetele (50,98%). 28,53% de fete dețin un nivel mediu spre înalt al dependenței de internet, în comparație cu băieții (21,05%). Frecvențe mai înalte al dependenței de internet înregistrează băieții (5,26%), spre deosebire de fete (3,92%).

După testul T-student am stabilit existența diferenței pentru variabila dependența de internet la preadolescenți (m=34,47) și preadolescente (m= 41,72) (T=2.03, p≤ .02), cu media mai mare în rândul preadolescentelor. Astfel, putem concluziona că preadolescentele sunt mai dependente de internet. O cauză a utilizării internetului preponderent de către preadolescente ar putea fi necesitatea de a-și satisface nevoia de conexiune cu mediu (prieteni, colegi, rude etc.), dar și invers ar reprezenta o sursă de refugiu de la realitate. În continuare voi reprezenta frecvențele pe nivele la variabila dependența de internet la preadolescenți în funcție de vârstă. Datele privind dependența de internet la preadolescenți în funcție de vârstă sunt reprezentate în figura 3.

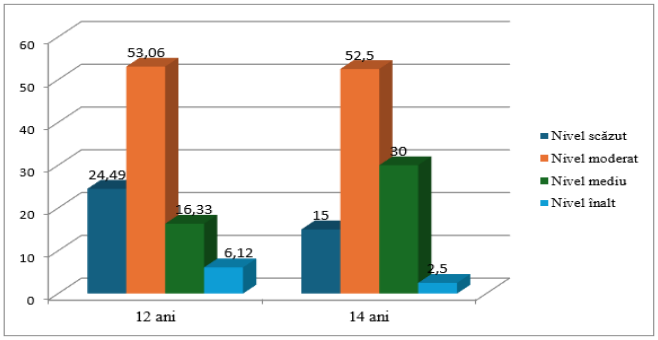


Figura nr.3.Frecvențele pe nivele pentru dependența de internet la preadolescenți, în funcție de vârstă

Pentru nivelul scăzut și moderat spre scăzut depistăm frecvențe mai înalte pentru preadolescenții de 12 ani (12,49% și 53,06%), spre deosebire de preadolescenții de 14 ani (15% și 52,5%). 30% dintre preadolescenții de 14 ani dețin un coeficient mai înalt pentru nivelul mediu spre înalt de dependență de internet, în comparație cu puberii de 12 ani (16,33%). Pentru nivelul înalt, identificăm un raport invers de date, preadolescenții de 12 ani dețin un rezultat înalt (6,12%), spre deosebire de preadolescenții de 14 ani (2,5%). Cu scopul identificării particularităților psihoemoționale ale preadolescenților am aplicat testul *Autoaprecierea stărilor psihice (H. Eysenck),* care permite evaluarea următoarelor variabile: anxietate, agresivitate, rigiditate și frustrare. Inițial vom reprezenta datele pentru întreg eșantionul de preadolescenți chestionați. Datele pe întreg eșantionul de puberi pentru variabilele: anxietatea, rigiditatea, frustrarea și agresivitatea vor fi reprezentate în figura 4.

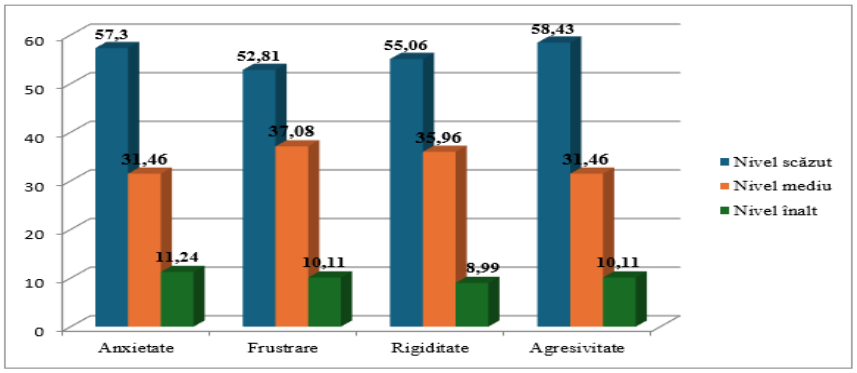


Figura nr. 4. Frecvențele pe nivele pentru variabilele anxietatea, frustrare, rigiditate și agresivitate la preadolescenți

În urma analizei frecvențelor putem identifica pe întreg eșantionul experimental următoarele: pentru variabila anxietate identificăm 57,3% din preadolescenți manifestă un scor scăzut. Preadolescenții din această categorie pot fi descriși printr-o stare emoțională sănătoasă, cu reacții firești, bine echilibrate în raport cu stresul. 31,46% din preadolescenți manifestă un nivel mediu al anxietății. Pentru nivelul înalt al anxietății am identificat 11,24% din preadolescenți. Ei se caracterizează prin diverse crize de plâns, iritabilitate și agitație excesivă la situații stresante. Datorită încrederii scăzute în sine, dificultăților de concentrare, reacții negative la feedback, înregistrează reușite școlare scăzute.

Pentru variabila frustrare, am stabilim următoarele: 52,81% din preadolescenți dețin un nivel scăzut. Ei se caracterizează prin toleranță redusă la diverse eșecuri sau obstacole întâmpinate, dețin comportamente impulsive, necontrolabile și reacții emoționale intense. Pentru nivel mediu al frustrării 37,8% din preadolescenți au acest scor.

Pentru nivelul înalt al frustrării stabilim un coeficient de 10,11% de puberi din 100%. Aceștia se descriu printr-o maturitate și capacitate înaltă de autoreglare emoțională. Ei sunt înzestrați cu abilități de gestionare a situațiilor dificile, pot accepta limitele și eșecurile, fără a reacționa impulsiv la situație

Pentru variabila rigiditate, observăm că 55,06% din preadolescenți manifestă un nivel scăzut al rigidității. Preadolescenții clasați în acest nivel se caracterizează prin flexibilitate cognitivă și comportamentală bună ce contribuie la dezvoltarea autonomiei, creativității și rezilienței. 35,96% din puberi manifestă un nivel mediu al rigidității. Pentru nivelul înalt al rigidității identificăm un coeficient de 8,99% . Puberii se descriu prin gândire inflexibilă, comportamente rigide și o reziliență crescută la adaptare. Pentru variabila agresivitate, stabilim 58,43% din preadolescenți manifestă un nivel scăzut de agresivitate. Ei dețin un comportament calm, echilibrat, cooperant, caracterizat printr-o bună gestionare emoțională și absența tendințelor ostile în raport cu semenii.

Un coeficient îngrijorător 31,46% de preadolescenți dezvoltă un nivel mediu al agresivității. Pentru nivelul înalt al agresivității am evidențiat un procentaj de 10,11% de preadolescenți. Acești puberi se caracterizează printr-o tendință înaltă de a reacționa cu ostilitate verbală, fizică sau emoțională în raport cu factorul frustrant. Prezența agresivității la vârsta preadolescentă poate servi un strigăt de ajutor pentru nevoile emoționale neexprimate sau lipsa atenției. În scopul analizei legăturii dintre dependența de internet și stările emoționale ale preadolescenților, precum anxietate, agresivitate, rigiditate și frustrare, am aplicat testul statistic Pearson în vederea stabilirii coeficientului de corelație. Coeficientul de corelație și pragul de semnificație obținut sunt reprezentate în tabelul 1.

Tabelul nr. 1. Calculul coeficientului de corelație Pearson pentru anxietate, agresivitate, rigiditate, frustrare cu dependența de internet

Variabilele corelate	Coeficientul de corelație	Pragul de semnificație
Anxietate/ dependența de internet	r=0.2654	$p \leq 0,01$
Rigiditate/ dependența de internet	r=0,2253	$p \leq 0.03$
Agresivitate/ dependența de internet	r=0.2537	$p \leq 0.01$
Frustrare/ dependența de internet	r=0.2283	$p \leq 0.03$

Analiza rezultatelor prezentate în tabelului 1 ne permite să identificăm un coeficient de corelație pozitiv, semnificativ între dependența de internet și anxietate (r=0.2654, $p \leq 0,01$), agresivitate (r=0.2537, $p \leq 0.01$), rigiditate (r=0,2253, $p \leq 0.03$), frustrare (r=0.2283, $p \leq 0.03$). Coeficientul de corelație ne conduce spre constatarea faptului că preadolescenții care au un nivel înalt al dependenței de internet dețin nivele înalte a anxietății, frustrării, rigidității și agresivității.

Utilizarea excesivă a tehnologiei în rândul preadolescenților evidențiază o corelație clară între expunerea prelungită la mediul digital și apariția unor schimbări în sfera psihoemoțională. Preadolescența, etapă marcată de instabilitate afectivă, dezvoltare identitară și vulnerabilitate în reglarea emoțiilor, reprezintă o perioadă critică în care influențele externe, în special cele provenite din mediul digital, pot avea un impact profund asupra sănătății mintale. Utilizarea excesivă și disfuncțională a gadgeturilor devine, în acest context, un factor de risc major, contribuind la perturbarea proceselor de autoreglare emoțională, la scăderea toleranței la frustrare, la retragere socială și la reducerea motivației școlare (Marhan, 2007). Nevoia accentuată de validare, de apartenență și de evadare din realitate, caracteristică vârstei preadolescente, este adesea satisfăcută prin recursul la spațiul virtual, ceea ce duce la formarea unor comportamente compulsive, greu de controlat. Simptome precum iritabilitatea, anxietatea în absența dispozitivului, pierderea interesului pentru activități offline și dereglările somnului sunt manifestări concrete ale acestui dezechilibru.

Tehnologia a devenit o parte componentă și importantă a copiilor noștri. Și aceste gadget-uri trebuie să fie folosite eficient pentru studiu, pentru dezvoltare personală, pentru comunicare și relaxare, dar trebuie utilizate în siguranță, nu în dauna activităților și comunicării reale. Este important ca părinții să conștientizeze prezența și necesitatea acestora în viața copiilor, dar și impactul negativ pe care-l pot avea atunci când sunt utilizate necontrolat și fără limită de timp. Este evident că tehnologia digitală aduce multe beneficii copiilor și adolescenților atunci când este folosită în siguranță, cu limite de timp. Pentru a utiliza tehnologia cu moderație este necesar ca familia să ocupe o poziție activă, să asigure un control parental în selectarea jocurilor video, alegerea programelor televizate adecvate vârstei copilului, nivelului său de dezvoltare, implicarea copiilor în treburile casnice, activități comune cu membrii familiei etc. (Brad, 2020).

Recunoașterea timpurie a semnelor asociate dependenței de gadgeturi este esențială pentru intervenția eficientă. Deși utilizarea moderată poate avea rol recreativ sau educativ, în anumite cazuri, aceasta se poate transforma într-un comportament disfuncțional cu impact negativ asupra dezvoltării psihoemoționale a elevului (Ducanda, 2023). Identificarea simptomelor este adesea dificilă, întrucât comportamentele problematice pot fi mascate de utilizări aparent justificate ale tehnologiei, atât în context școlar, cât și familial. În plus, complexitatea

jocurilor digitale poate îngreuna evaluarea și pentru profesioniștii din domeniul sănătății mintale, care nu sunt familiarizați cu mecanismele acestor platforme interactive. În acest context, dezvoltarea unui cadru comun de referință și utilizarea unor semnale de alarmă validate pot sprijini procesul de evaluare clinică și ghida deciziile terapeutice.

Bibliografie

1. Brad M. (2020). *Copiii și lumea virtuală: program în 7 pași pentru vindecarea copilăriei copilului tău.* București: For You. ISBN 978-606-639-365-2.
2. Bonchiș E. (coord.) (2021). *Generația Z: o perspectivă psihologică și educațională*. Iași: Polirom. ISBN 978-973-46-8384-0.
3. Ducanda Anne-Lise. (2023). *Copiii în fața ecranelor: cum îi protejăm*. București: Corint print. ISBN 978-606-088-095-0.
4. Goldeberg R. (2016). *Dependențele copiilor și tinerilor. Lupta pentru libertate.* București: Univers Enciclopedic Gold. ISBN 978-606-704-150-0.
5. Karner-Huțuleac, A., Huțul T. (coord.). (2023). *Adicțiile în societatea contemporană. De la acceptare la schimbare.* Iași: Polirom. ISBN 978-973-46-9599-7.
6. Marhan, A. M. (2007). *Psihologia utilizării noilor tehnologii.* Iași: Ed. Institutul European. ISBN 978-973-611-513-4.
7. Marshall B. (2020). *Copiii și lumea virtuală*. București: For You. 263 p. ISBN 978-606-639-365-2.
8. Palladino L. (2015). *Copiii în epoca dependenței de tehnologie*. Iași: Polirom. ISBN 978-973-46-5267-9.
9. Svanberg, J. Addiction. (2019). *Psihologia dependenței și a comportamentului adictiv.* București: Prior. ISBN 978-973-88195-6-6.
10. https://moldova.unfpa.org/

Tulburări de limbaj la copii de vârstă preşcolară: evaluare şi terapie

Valentina OLĂRESCU,
Prof. univ. dr. în psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău,
ORCID ID: 0000-0001-8019-8907
Diana BUGANU,
Dr. în psihologie, director, Școala Gimnazială „Octavian Voicu”, Bacău
ORCID ID: 0009-0002-8167-2177

Rezumat

În lucrare se analizează literatura științifică din domeniul psihologiei vârstelor, logopediei, psihopedagogiei speciale referitor la limbaj, tulburări de limbaj la vârsta preșcolară, evaluarea și posibilități de remediere. Se explică termenii de depistare și identificare și se prezintă traseului intervenției complexe, obiectivele și direcțiile de realizare. Se caracterizează personalitatea preșcolarului din perspectiva situației sociale a dezvoltării și activității dominante la fiecare vârstă. Se detaliază aspectele evaluării preșcolarilor cu tulburări de limbaj și a rezultatelor obținute, în baza lor se elaborează ședințe logopedice de terapie a tulburărilor de limbaj identificate combinate cu tehnici psihologice. Impactul intervenției logopedice a fost pozitiv, au fost remediate tulburările de limbaj, extins vocabularul și dezvoltate și alte procese psihice.

Cuvinte cheie: tulburare de limbaj, preșcolari, neoformațiuni psihice, activitate dominantă, intervenție logopedică.

Introducere

Termenul de identificare semnifică acțiunea de a stabili o identitate, caracteristici sau apartenența fie a unei persoane sau a unui lucru. Identificarea/depistarea implică recunoașterea sau determinarea și constatarea precisă a cuiva sau ceva, ca rezultat a procesului de a compara sau de a analiza. Depistarea/identificarea logopedică vizează evaluarea inițială a nivelului de dezvoltare pe domeniul limbajului și comunicării. Identificarea logopedică conduce către o intervenție personalizată, importantă pentru dezvoltarea abilităților de comunicare. Astfel pentru formarea unei păreri concise, despre subiectul cu care se va lucra, specialistul logoped va realiza un examen de specialitate, desfășurându-se în două etape: *depistarea* și *diagnosticarea propriu zisă* (evaluarea complexă) a copiilor ce prezintă tulburări de limbaj.

Acel moment de întâlnire dintre specialist şi logopat, semnifică momentul în care se depistează tulburarea. În instituţiile preşcolare de învăţământ, procesul de depistare este prevăzută ca o activitate restrânsă, în care se realizează examinarea simplă a numărului de copii din circumscripţia logopedică. O observare atentă către conduita verbală a copilului şi susţinerea discrete a maturizării, ar putea fi dovedite mai mult eficiente ca acea schemă de aplicare, cu scop terapeutic. Într-o anumită măsură, membrii familiei sunt cei dintâi care sesizează problemele de vorbire la însăşi copilul lor, în urma căreia, fie la iniţiaţiva proprie, fie la recomandarea unuia din specialişti, chiar educator, se prezintă la specialistul logoped pentru consultaţie. Iar persoana specializată în domeniu este antrenat în activitatea de depistare. Logopedul își face primele impresii referitoare la copil din momentul conversării cu el. În ultimul timp ,se înregistrează tot mai mulţi copii care prezintă tulburări de limbaj. De aceea o importanţă deosebită are ineceputul unei intervenţie logopedică, dela o vârstă cât mai fragedă 2-3 ani, când încă are loc perioada de dezvoltare a limbajului şi constituirea personalităţii copilului.

În viziunea lui Damaschin, intervenţia este privită ca o „acţiune în sistem de terapii şi proceduri” care trebuie sa fie aplicate concomitent şi grupate pe categorii, formând un asalt puternic asupra organismului.

Realizarea traseului intervenţiei complexe în procesul de recuperare este structurat pe câteva paliere [5]: - psihologic-pedagogic-logopedic; - tratamentul medicamentos; - terapia nemedicamentoasă. Olărescu.V [5], menţionează despre palierul psiho-pedagogic-logopedic întruchipează întervenţia complexă. În intervenţia logopedică, logopedul se conduce de formula FLRMIL -formarea laturilor ritmico – melodico - intonaţionale a limbajului.

Obiectivele primordiale ale activităţilor de logopedie realizate de T.B.Filicheova şi G.V.Chircina se includ în direcţiile : a. dezvoltarea compreshesiunii limbajului adresat(limbajul impresiv); b. evoluţia limbajului expresiv(abilitatea de a conversa, gânduri, idei, de a formula corect propoziţii şi utilizarea unui vocabular adecvat). Eficacitatea intervenţiei constă utiluizarea adecvată a tehnicilor axate pe particularităţile individuale şi de vârstă ale copilului, potenţialul psihofizic şi resursele accesibile ale fiecărui terapeut din serviciului logopedic. Constituirea personalităţii copilului de vârstă preşcolară, reprezintă o continuitate a începutului încă din copilărie timpurie (Л.Выготский, R.Zazzo, J.Piaget, Elconin etc.). Modul de viaţă al preşcolarului este determinat de situația socială de dezvoltare, adică relația dintre copil și adulți [11], unică și neschimbată. Evaluarea situației sociale a dezvoltării facilitează înțelegerea apariției și dezvoltării unor neoformațiuni psihologice, apărute în paralel cu activitatea dominantă a vârstei.

Potrivit cercetărilor lui Luria, limbajul, semnifică principala sursă de comunicare ce se realizează între oameni prin mijlocirea limbii, direct influețând dezvoltarea proceselor psihice - memoria, acțiunile voluntare, percepţia, motivaţia, afectivitatea. Cercetările au arătat că 50% din copiii cu probleme de limbaj oral în preşcolaritate, dezvoltă ulterior dificultăţi de adaptare şcolară, tulburări de învăţare, tulburări de comportament sau tulburări socio-afective [8]. Corectarea vorbirii copilului îmbracă aspecte deosebite în raport cu vârsta acestuia și se bazează pe 3 principii fundamentale [12]: 1.intervenția timpurie; 2. particularitățile de vârstă; 3.intervenția în echipă. Se pune întrebarea când este necesară intervenţia timpurie pentru tulburările din sfera limbajului. Răspunsul este diferit în funcţie de natura problemelor copilului.

În cazurile cu diagnostic neurologic grav, care afectează întreaga dezvoltare, atât motorie cât şi psihică, intervenţia timpurie este necesară încă din primele luni de viaţă. Rolul părinților în tot acest proces al educaţiei timpurii este foarte important [12]. Logopedul este cel care acordă sprijin, dă explicațiile necesare, îi conduce, dar nimeni nu poate înlocui părinții. Aceștia din urmă sunt singurii care petrec mult timp cu copilul, care îi pot urmări toate reacţiile şi care pot acționa în toate momentele zilei. Din aceste motive, consilierea şi abilitarea lor este obligatorie. Nu se așteaptă vârsta de apariţie a limbajului verbal pentru a constata întârzierile, sunt stimulate toate tipurile de reacţie, de comunicare şi este pregătit terenul pentru apariţia şi dezvoltarea limbajului verbal [12].

Terapia tulburărilor de limbaj este un demers complex şi uneori, în funcţie de tipul tulburării, îndelungat, cuprinzând diferite metode şi tehnici de lucru. Procedeele generale de terapie cuprind gimnastica corpului şi miogimnastica organelor care participă la realizarea pronunţiei, educarea respiraţiei şi a echilibrului dintre inspir şi expir, educarea auzului fonematic, educarea personalităţii, înlăturarea negativismului faţă de vorbire şi a unor tulburări comportamentale. Procedeele generale sunt completate de procedee specifice fiecărei tuburări de limbaj [3, 7]. Multe dintre aceste procedee specifice au fost îmbogăţite prin utilizarea tehnologiei moderne (sisteme computerizate şi audio-video) [1]. Computerul, tehnologia de vârf al timpurilor noastre, constituie , după unii specialişti, cel mai complex mijloc care reuneşte într-un tot unitar tehnicile audio-vizuale şi prezintă marele avantaj al realizării unor programe–soft educaţionale şi instructive cuprinzătoare, care ajută şi eficientizează foarte mult activitatea didactică. Totodată, intervenţiile corectiv- recuperatorii pot fi adesea dificile, anevoioase şi de multe ori descurajante date fiind eforturile uriaşe şi timpul îndelungat necesare obţinerii unor progrese evidente [7].

Cele mai eficiente metode în sprijinirea dezvoltării limbajului, care pot fi utilizate de către părinți, constau în: citirea poveștilor regulat –ajută preşcolarul să însuşească cuvinte noi, să înțeleagă structuri gramaticale mai complexe și dezvoltă imaginația; conversația zilnică –ajuta preşcolarul să interacţioneze direct, practicând limbajul în mod activ, exprimându-și ideile și ascultând; utilizarea întrebărilor deschise, practicarea jocurilor de rol și simbolic, cu cuvinte și rime, desenarea și descrierea imaginilor, utilizarea diverselor aplicații și resurse digitale educaționale - pot fi incluse în viața de zi cu zi și adaptate preferințelor și nivelului de evoluţie al copilului.

Studiu aplicativ. Analiza și sinteza literaturii ne-a motivat să demarăm o cercetare aplicativă prin implicarea preşcolarilor cu tulburări de limbaj. *Problema ştiinţifică* înaintată revendică mai multe întrebări: în ce constau tulburările de limbaj la preşcolari?, prin ce metode să evaluăm nivelul de dezvoltare a limbajului?, ce facem după ce evaluăm?, ce strategii logopedice de lucru vom aborda? *Scopul* propus rezidă în evaluarea şi identificarea tulburărilor de pronunţie la copii de vârstă 4-5 ani. Ne-am înaintat o serie de *obiective*: Selectarea și aplicarea metodelor de evaluare, prelucrarea rezultatelor copiilor cu tulburări de limbaj de vârsta 4-5 ani; Elaborarea ședințelor logopedice de remediere a tulburărilor de limbaj la preşcolarii implicați în studiu. Am lansat *ipoteza, precum că* perioada preşcolară este optimă pentru identificarea, evaluarea și remedierea tulburărilor de limbaj; dacă identificăm, evaluăm tulburarea de limbaj, cunoaștem specificul ei, prin elaborarea și implementarea ședințelor logopedice strategic structurate, vom remedia tulburările de limbaj și vom diminua tensionarea emoțională care se declanșează la preşcolari de 4-5 ani. *Suportul ştiinţific* al cercetării cu referire la identificarea

şi intervenţia tulburărilor de limbaj la vârsta preşcolară 4-5 ani, s-a sprijinit pe concepţiile şi lucrările autorilor V.Olărescu, V.Captari, D.Ponomari, C.Păunescu, E.Verza, I.Mitituc, I.Tobolcea, G.Haţegan, Л.С.Выготский, Р.Е. Левина, М.И. Лисина, Е.М. Мастюкова.

Experimentul s-a realizat pe un număr de 10 copii de vârstă prescolară 4-5 ani care prezintă tulburări de limbaj. Instrumentele de evaluare au avut destinaţie distinctă, fiind aplicate individual şi în grup. Am utilizat: a) pentru colectarea informaţiilor despre preşcolari - *Fişa logopedică*; b) pentru evaluarea limbajului preşcolarilor – testul *Cunoaşterea vârstei psihologice a limbajului*, metoda *Numeşte cuvinte*, a lui P.C.Немов; c) pentru evaluarea psihologică a anxietăţii - Testul *Anxietate*, după R.Temml, M.Dorki, V.Amen, Metoda *Al patrulea de prisos*.

Rezultat

Analiza rezultatelor consemnate în *Fişa logopedică*, a evidenţiat numărul de sunete afectate în limbajul preşcolarilor. 10 sunete afectate am depistat la un 1 copil; la 3 copii sunt prezente 9 sunete afectate, la 2 copii sunt 6 sunete afectate, la 3 copii - 4 sunete afectate, la 1copil - 2 sunete, ceea ce denotă abateri grave în pronunţia preşcolarilor. La fel, au fost consemnate dificultăţi în pronunţia grupurilor de consoane în cuvinte, deşi în pronunţia izolată nu au fost înregistrate. Auzul fonematic la 8 copii este insuficient dezvoltat. Examinarea organelor periferice ale aparatului fonoarticulator nu prezintă malformaţii sau defecte, funcţionalitatea lor este în limită normală, totuşi am constatat apexul limbii parţial încordat la 4 preşcolari, iar la 3, muşchiul lingual flasc. Vorbirea reflectată a tuturor subiecţilor, reprezintă forme simplificate de exprimare, cuvinte incomplete, ştergând terminaţia/finalul cuvintelor. În vorbirea independentă am evidenţiat structură simplistă, scurtă a construcţiei propoziţiilor. Diagnoza logopedică etalată, urmare a analizei Fisei logopedice a fiecărui preşcolar, este în dependenţă de sunetele afectate – rotacism/pararotacism, sigmatism/parasigmatism, pronunţie interdentală şi laterală.

Testul *Cunoaşterea vârstei psihologice a limbajului*, s-a aplicat cu scopul de a determina decalajul dintre vârsta cronologică şi cea psihologică, ilustrată în figura 1.

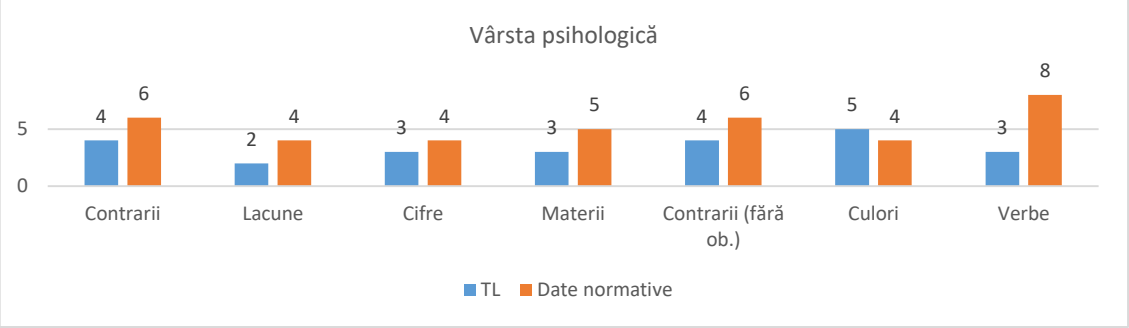


Figura nr. .1. Rezultate la testul Cunoaşterea vârstei psihologice a limbajului.

Dificultăţi mari, preşcolarii au prezentat la subprobele: Completarea lacunelor unui text expus, Cunoaşterea a 6 materii. Subproba Culorile a fost realizată reuşit, foarte uşor de majoritatea copiilor. Metoda *Numeşte cuvinte*, evaluează lexicul şi memoria de lucru a preşcolarilor. În figura 2, prezentăm rezultatele la memoria de lucru.

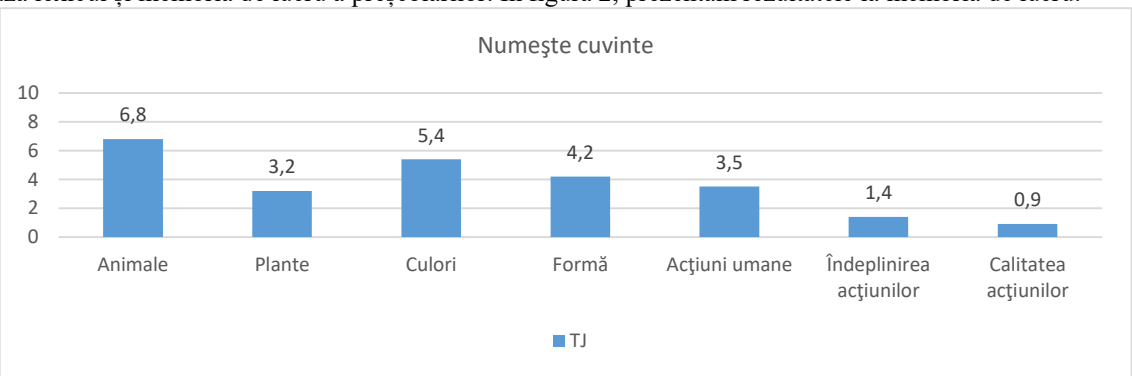


Figura nr. 2. Rezultate la metoda Numeşte cuvinte (memoria de lucru)

Observăm că rezultate înalte sunt obţinut la seria Culoarea obiectelor şi Animale, cu o mică diferenţă numerică, ceea ce reflectă faptul că se memorează uşor informaţia uzuală, care e cunoscută mai mult copiilor preşcolari. În continuare ilustrăm nivelul dezvoltării *Vocabularului*, figura 3.

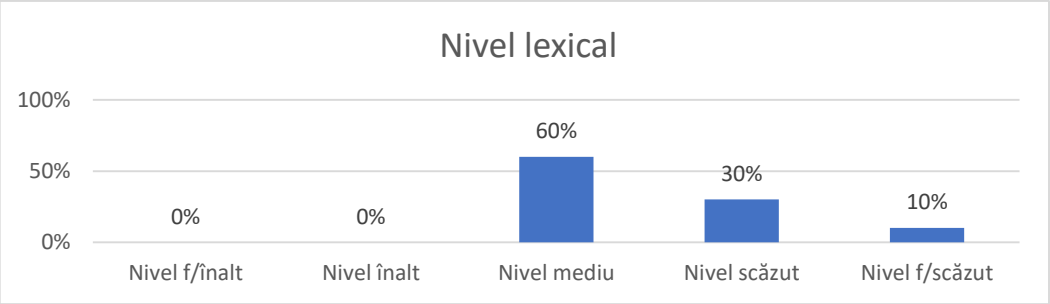


Figura nr.3. Rezultate la Vocabular, Metoda Numește cuvinte

Remarcăm nivelul insuficient al dezvoltării vocabularului, necunoșterea noțiunilor tip, afectează structurarea propozițiilor ceea ce duce la apariţia anumitor dificultăţi de exprimare a gândului.

Testul *Anxietății,* evidențiază prezența, absența stării de anxietate, mai corect indicele anxietății prezent în anumite situații de comunicare și relaționare cu cei din jur.

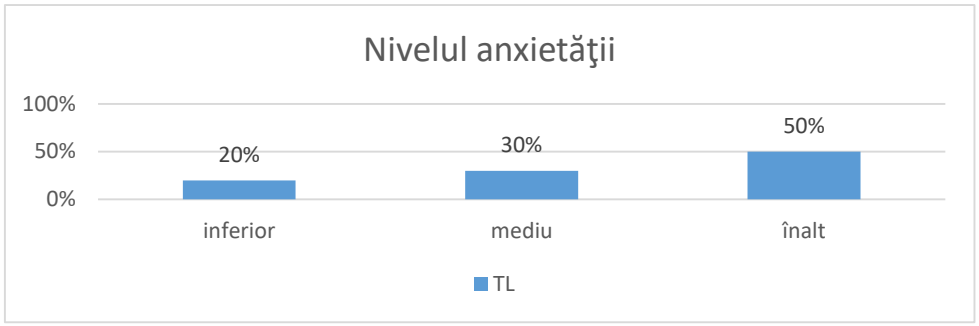


Figura nr.4. Rezultate la testul Anxietate

Nivelul înalt al indicelui anxietății, îngrijorează și considerăm că este nevoie de a identifica geneza anxietății. Este cunoscut cercul vicios că tulburările de limbaj declanșează trăiri emoționale negative, dar și viceversa, emoțiile negative persistente conduc la aprofundare tulburărilor de limbaj., factor care trebuie consemnat în intervenția ulterioară.

Metoda *Al IV-le de prisos,* evaluează capacitatea de a generaliza, una din operațiile gândirii. Rezultatele atestă că, găsirea cuvântului generalizator, este o sarcină complicată pentru copii preșcolari cu tulburări de limbaj. 7 dintre preșcolari s-au plasat la nivelul inferior, 3 preșcolari la nivelul mediu. Explicăm rezultatul jos prin prezența tulburării de limbaj care influențează dezvoltarea mentală conform vârstei. Rezultatele obținute în evaluarea logopedică și psihologică a preșcolarilor, indică prezența tulburărilor de limbaj de pronunție. Sunetele afectate, unele dintre ele, pe de o parte, conform ordinii apariției sunetelor în ontogeneză, au întârziat cu apariția, pe de altă parte, altele, abia urmează să apară, de ex., sunetul „r”, care are o perioadă tardivă (ultimul) de apariție – pana la 5 ani. Reiese, că dacă preșcolarii ar primi suport logopedic profesional, apariția sunetelor ar fi stimulată și pronunția nu ar fi afectată, deoarece preșcolarii incluși în experiment nu au etiologie neurologică.

Rezultatele joase la metodele logopedice și psihologice aplicate, dovedesc impactul tulburării de pronunție asupra dezvoltării conform particularităților de vârstă atât a limbajului cât și a altor procese psihice între care există o legătură directă. La fel, prezența anxietății la preșcolarii cu tulburări de limbaj, considerăm că reflectă o situație reală, specifică celor care au tulburări de limbaj, neliniște și trăire interioară, ezitări în exprimarea gândului, blocaje psihice, autoapreciere joasă, neîncredere etc. Preșcolarii cu probleme de pronunție, vocabular sărac, memorie de lucru ineficientă, gândire concretă au nevoie stringentă de asistență psihopedagogică, intervenție logopedică și deseori și psihologică.

Program de asistență logopedică. În urma derulării evaluării inițiale, am marcat unele repere metodice pentru organizarea/desfășurarea intervenției sistematice logopedice în vederea ameliorării și remedierii tulburărilor de limbaj a preșcolarilor. Pornim de la premisa, că tulburările de limbaj, perturbă cursul de dezvoltare psihică a preșcolarului. Am elaborat ședințe logopedice respectând o serie de *principii*: unitatea între diagnostic și terapie; realizarea etapizată a acțiunilor psihice, ghidarea copilului; atitudinea binevoitoare, empatică față de fiecare copil; unitatea dintre zona dezvoltării actuale și zona dezvoltării proxime; a complexității graduale.

Ședințele logopedice și psihologice, s-au desfășurat 5 săptămâni, a câte 3 ședințe pe săptămână, timp de 35 minute, 20 activități logopedice și 15 ședințe psihologice. Direcțiile de acțiune: *Ameliorarea TL prin dezvoltarea auzului fonematic*, motricității, articulatorii și fine mâinii; impostarea, diferențierea, automatizarea; *Dezvoltarea*

motricității fine a mâinii, Dezvoltarea psihologică integrată prin tehnici de concentrare a atenției, artterapie - desen, pictura, modelaj, colaj; povesti și basme terapeutice; jocul cu păpuși; tehnici de mișcare [2,4,9].

Verificarea impactului activităților realizate. Verificarea eficienței ședințelor realizate în vederea îmbunătățirii funcționalității lingvistice și psihologice am reaplicat metodele din evaluarea inițială. Prin reaplicarea *Fișei logopedice* preșcolarilor din GE și GC au fost confirmate îmbunătăţiri la nivelul limbajului, datorate intervenţiei logopedice; la 3preșcolari din GE au fost depășite tulburările de limbaj, însă la 2 preșcolari, au fost ameliorate. În GC, doar la 2 preșcolari s-au ameliorat tulburările de limbaj. Testul *Cunoașterea vârstei psihologice a limbajului,* a confirmat apropierea vârstei psihologice de cea cronologică la preșcolarii din GE. S-a îmbunătățit vocabularul prin cuvinte nominative și cuvinte ce semnifică acțiuni, memorarea șirului de cifre, recunoașterea obiectelor cu / fără imagini. Preșcolarii din GC, au demonstrat îmbunătățiri însă foarte fragile.

Metoda *Numește cuvinte,* reflectă impactul pozitiv al activităților întreprinse asupra preșcolarilor din GE – îmbunătățirea vocabularului și a memoriei. Rezultate înalte preșcolarii au confirmat la toate grupurile de cuvinte generalizatoare. Nivelul înalt a fost consemnat de toți preșcolarii GE ei cunosc noțiunile tip din fiecare grup generalizator: 1. Animale. 2. Plante. 3. Culoarea obiectelor. 4. Figura obiectelor. 5. Diverse caracteristici, decât forma și culoarea obiectelor. 6. Acțiuni umane. 7. Modalități de îndeplinire a acțiunilor de către om. 8. Calitatea acțiunilor executate de către om. Toți preșcolarii au realizat sarcina în timpul limită acordat pentru îndeplinire.

Rezultatele la metoda *Al IV-le de prisos,* de asemenea confirmă impactul pozitiv al activităților desfășurate cu preșcolarii din GE. Rezultatelor tuturor preșcolarilor sunt înalte, răspunsurile dovedesc cunoaștere, competență în identificarea obiectului de prisos și explicarea alegerii făcute. Indicele *Anxietății,* a fost scăzut de la nivelul înalt la nivelul mediu – 1 preșcolar; la nivel inferior – 4 preșcolari. Aceasta semnifică că a fost diminuată tensionarea emoțională interioară a preșcolarilor, se simt confortabil cu sine, și evident bunăstarea interioară se reflectă asupra proceselor psihice cognitive, inclusiv limbajul, memoria, atenția, gândirea.

Concluzii generale. Vârsta preșcolară este considerată vârsta cunoașterii și asimilării informațiilor; vârsta când se produc schimbări la nivel fizic și psihologic. Limbajul se dezvoltă intensiv pe toate palierele specifice: fonetic, lexical, gramatical, sintactic, semantic, însă nu solitar dar în congruență cu alte procese psihice, când procesul de dezvoltare se desfășoară în condiții favorabile. Influența factorilor patologici perturbă dezvoltarea armonioasă a psihicului preșcolarilor, provocând abateri negative în dezvoltare, inclusiv a limbajului, exprimate prin tulburări de limbaj de diferită intensitate și caracter. Asistența logopedică complexă și sistematizată remediază tulburările în limbaj și în alte procese psihice.

Bibliografie

1. Buganu, D.A. *Intervenții psihologice și logopedice în tulburări de limbaj și comunicare la preșcolari: Teză de doctor,* Chișinău 2021. CZU: 376.36:373.2(043.3) 240 p.

Filipoi, S. *Basme terapeutice pentru copii, adolescenti si parinti*. Editura: ASCR 2012. 209 p. ISBN 978-606-8244-56-3,

2. Mititiuc I,, Lăzărescu A. *Defectologie și logopedie,* Editura Alfa, Iași. 2011. https://www.scribd.com/document/469711913/Iolanda-Mititiuc-Ana-Maria-Lazarescu-Defectologie-si-logopedie-note-de-curs

3. Olărescu, V., Buganu, D., Madan, L. *Strategii didactice în logopedie*. Chișinău Garomont-Studio, 2020 – 160 p. ISBN 978-9975-3452-9-3

4. Olărescu, V. *Fundamentele logopediei*. Chișinău Garomont-Studio, 2022. 336p. ISBN 978-9975-162-05-0

5. Olărescu, V., Haceatrean O. *Confluențe psihologice și logopedice în recuperarea tulburărilor fonologice de limbaj la preșcolari.* Chișinău: Garomont-Studio, 2023. 207 p. ISBN 978-9975-162-52-4 (PDF)

6. Tobolcea, I. *Îndrumător practic în terapia dislaliei.* Editura Spanda, Iași. 2002

7. Verza, E. *Tratat de logopedie.* București: Humanitas, 2003. 398 p. ISBN: 973-86056-0-1.

8. Verza, F. *Ergoterapia, Artterapia și Ludoterapia*. Suport de curs, 2011. https://dokumen.tips/documents/64273028-ergoterapie-si-artterapie-1.html

9. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии. Санкт Петербург: Издательство: Союз, 2004. 224 с. ISBN 5- 87852-043-5

10. Выготский, Л. С. Язык, речь, речевая деятельность. Москва: Красанд, 2010. 216 с. ISBN 978-5-9710-6603-3

11. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/55-59_25.pdf

Diminuarea tulburărilor de pronunție și îmbunătățirea proceselor psihice cognitive prin activități psiho-logopedice

Valentina OLĂRESCU,
Prof. univ. dr. în psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău,
ORCID ID: 0000-0001-8019-8907
Diana BUGANU,
Dr. în psihologie, director, Școala Gimnazială „Octavian Voicu”, Bacău,
ORCID ID: 0009-0002-8167-2177
Natalia MEREUȚĂ,
*M*asterandă „Logopedie”, Universitatea Pedagogică de Stat ”Ion Creangă”,
Logoped, centru de dezvoltare „Progressio”

Rezumat

Lucrarea vizează relația bidirecțională și interdependentă dintre tulburările de pronunție și procesele psihice cognitive, evidențiind faptul că severitatea tulburărilor de pronunție afectează memoria, atenția, gândirea și organizarea limbajului, iar, pe de altă parte, subdezvoltarea proceselor psihice cognitive contribuie la menținerea dificultăților de pronunție. Totodată, intervenția logopedică structurat-integrativă, bazată pe exerciții și jocuri didactice individualizate, conduce la ameliorarea pronunției și la stimularea proceselor cognitive.

*Cuvinte cheie: t*ulburări de pronunție, procese psihice cognitive, evaluare logopedică, intervenție logopedică, dislalie monomorfă, dislalie polimorfă, limbaj, abordare holistică.

Introducere

Dezvoltarea limbajului reprezintă un indicator fundamental al maturizării cognitive, socio-emoționale și neuropsihice a copilului, fiind strâns intercorelată cu evoluția proceselor psihice cognitive. Studierea relației dintre tulburările de pronunție și funcționarea cognitivă capătă o importanță deosebită în contextul educațional actual reieșind din datele statistice care indică că, cca 30,4 % dintre copii ce frecventează o instituție de învățământ în Moldova prezintă dificultăți de pronunție cu impact direct asupra performanțelor școlare, adaptării sociale și dezvoltării personale. [13]. Într-un articol al Revistei National Library of Medicine [12] autorii numesc afectarea sunetelor vorbirii o epidemie în rândul preșcolarilor, avizînd statistici de 40 % dintre copii de 4-5 ani cu tulburări evidente și grave de articulare. Limbajul este definit ca un fenomen psihic complex, rezultat al unei activități intelectuale specifice umane, în cadrul căreia interacționează multiple componente cognitive, afective și motorii.

Afectarea acestor componente poate conduce la perturbări ale producției verbale, evidențiind caracterul integrativ al limbajului. În acest sens, definiția formulată de M. Guțu evidențiază dimensiunea globală a tulburărilor de limbaj: „Prin tulburări de limbaj înțelegem toate abaterile de la limbajul normal, standardizat până la imposibilitatea totală de comunicare orală sau scrisă.” [3, p.175].

În funcție de structura lingvistică tulburările de limbaj sunt delimitate în: tulburări de pronunție; tulburări de ritm și fluență; tulburări polimorfe; tulburări ale limbajului scris/citit [2, p.50]. Tulburările de pronunție reprezintă una dintre cele mai frecvente categorii, fiind definite prin erori constante în emiterea sunetelor articulate. Acestea pot apărea ca urmare a unor deficiențe de coordonare a aparatului fonoarticulator sau a unor particularități anatomice, afectând inteligibilitatea vorbirii și eficiența comunicării. Un loc central în această categorie îl ocupă dislalia, considerată de E. Verza „cea mai frecventă tulburare de pronunție la copii”, manifestată prin deformarea, substituirea, omiterea sau inversarea sunetelor [11, p.125].

V. Olărescu definește dislalia ca „tulburare de pronunție provocată de afecțiuni funcționale ale organelor periferice ale vorbirii și constă în imposibilitatea emiterii corecte a unuia sau mai multor sunete” [6, p.241]. Clasificarea dislaliei evidențiază grade diferite de severitate, în dependență de numărul zonelor zonelor articulatorii afectate: dislalie monomorfă (un singur sunet afectat); dislalie polimorfă (mai multe sunete afectate). [6, p.242]. Această diversitate reflectă caracterul continuu al tulburării și necesitatea unei evaluări diferențiate și a unei intervenții adaptate nivelului de afectare.

Etiologia tulburărilor de pronunție este plurifactorială, incluzând factori biologici (anomalii ale aparatului fonoarticulator); neurologici (leziunile ariilor corticale și subcorticale – Luria [5]); funcționali (dezvoltare insuficientă a motricității articulatorii); psihologici și cognitivi (atenție, memorie, percepție fonematică); socio-educaționali (modele lingvistice, mediul familial) [6]. Această complexitate etiologică susține necesitatea unei abordări integrative, în care tulburările de pronunție sunt analizate în relație cu dezvoltarea globală a copilului incluzând nivelul de dezvoltare a proceselor psihice cognitive. Procesele psihice cognitive reprezintă mecanismele fundamentale prin care individul recepționează, prelucrează și utilizează informațiile, constituind baza cunoașterii și a adaptării la mediu.

Acestea includ percepția, memoria, atenția, gândirea și reprezentarea, toate având un rol esențial în dezvoltarea limbajului: 1. Percepția asigură recepționarea și discriminarea sunetelor, fiind baza auzului fonematic și a înțelegerii mesajului verbal. 2. Memoria permite stocarea și reactualizarea structurilor lingvistice, fiind indispensabilă în învățarea vocabularului și a regulilor gramaticale. 3. Atenția reglează focalizarea asupra

stimulilor verbali și susține organizarea comunicării [9, p.164]. 4. Gândirea organizează și structurează informațiile, realizând generalizări și raționamente, fiind strâns legată de limbaj. 5. Reprezentarea permite operarea cu simboluri și imagini mentale, constituind baza funcției semiotice [8].

Teoria dezvoltării cognitive elaborată de Jean Piaget oferă un cadru explicativ relevant pentru înțelegerea relației dintre cogniție și limbaj. Etapele dezvoltării cognitive (senzoriomotorie, preoperațională, operații concrete, operații formale) determină modalități diferite de procesare a limbajului și influențează achiziția și corectarea pronunției [8, p.283]. Literatura de specialitate subliniază caracterul bidirecțional al relației dintre limbaj și cogniție. Conform lui L. Vîgotski, gândirea și limbajul formează o unitate dinamică, caracterizată prin „o mișcare de la gând la cuvânt și invers" [10, p.470]. Limbajul funcționează ca instrument de organizare a activității psihice, contribuind la: – structurarea gândirii; – reglarea comportamentului; – eficientizarea proceselor cognitive [9,p.133]. În același timp, dezvoltarea limbajului depinde de nivelul funcționării cognitive, fiind susținută de procese precum memoria, atenția și percepția.

Studii recente confirmă această interdependență. De ex., cercetarea realizată pe un eșantion de 104 elevi evidențiază faptul că dezvoltarea limbajului are loc în „cascadă", fiind susținută de procesele cognitive generale [12]. De asemenea, cercetările arată că deficitele memoriei de lucru și ale vitezei de procesare sunt frecvent asociate cu tulburările de limbaj [12]. Conform lui A. R. Luria, limbajul reprezintă un sistem funcțional complex, iar disfuncțiile apărute la nivelul acestuia afectează simultan mai multe componente psihice [5]. În acest context, cercetările evidențiază următoarele corelații: Deficiențele de auz fonematic afectează atât pronunția, cât și procesele de analiză și sinteză cognitivă; Memoria auditiv-verbală deficitară determină dificultăți în reținerea și reproducerea structurilor lingvistice; Atenția instabilă influențează negativ învățarea și automatizarea sunetelor; Reprezentările mentale insuficient dezvoltate limitează asocierea corectă dintre cuvinte și semnificații. Relația dintre tulburările de pronunție și procesele psihice cognitive este bidirecțională: 1. tulburările de pronunție pot afecta dezvoltarea cognitivă; 2. deficiențele cognitive pot menține și agrava tulburările de pronunție.

Cercetare: Analiza literaturii de specialitate ne-a direcționat spre realizarea unei cercetări aplicative. *Scopul cercetării* îl constituie investigarea relației dintre tulburările de pronunție și nivelul proceselor psihice cognitive, precum și evidențierea efectelor unui program de intervenție logopedică asupra corectării pronunției și îmbunătățirii proceselor psihice cognitive. *Obiectivele cercetării* vizează analiza conceptuală a domeniului, evaluarea comparativă a copiilor cu și fără tulburări de pronunție, identificarea diferențelor cognitive, elaborarea și aplicarea unui program de intervenție logopedică și evaluarea eficienței acestuia. Cercetarea este ghidată *de ipoteza generală* conform căreia există o relație de interdependență între tulburările de pronunție și dezvoltarea proceselor psihice cognitive, intervenția pdiho-logopedică contribuind semnificativ la optimizarea ambelor dimensiuni.

Analiza rezultatelor evaluării limbajului și proceselor psihice cognitive. Subiecții cercetării au fost două grupe de elevi cu dislalie monomorfă și polimorfă, ambele incluzând *câte 10 elevi ai clasei I-a,* cu vârsta de 6.6-7.6 ani, distribuție ce oferă o perspectivă echilibrată al studiului comparativ. Setul de metode aplicate reprezintă o combinare psiho-logopedică. Testul de pronunție, realizat prin metoda *Alfabetul în imagini,* a permis identificarea tipurilor de tulburări fonetico-fonologice și gradul lor de severitate. Datele indică o distribuție egală între elevii cu dislalie monomorfă și polimorfă (50% la 50%), însă impactul acestora asupra dezvoltării generale este diferit.

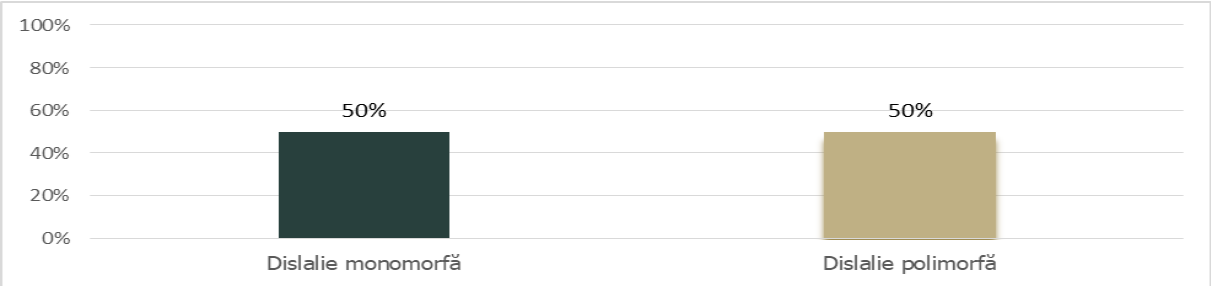


Figura nr. 1. Distrubuția tulburărilor de pronunție în lotul de constatare

În timp ce la elevii cu dislalie monomorfă este afectat predominant un singur sunet (s/ș sau r), fără a perturba semnificativ organizarea limbajului, elevii cu dislalie polimorfă prezintă instabilitate fonologică și dificultăți extinse în structurarea comunicării verbale. Rezultatele *testului Alice Descoeudres* privind determinarea vârstei psihologice a limbajului evidențiază diferențe semnificative între cele două categorii. Copiii cu dislalie monomorfă înregistrează valori apropiate de vârsta cronologică (media: 6,45 ani), în timp ce copiii cu dislalie polimorfă prezintă un decalaj evident (media: 5,66 ani). Comparativ cu lotul de control (7–8 ani), diferența de peste un an confirmă existența unei întârzieri globale a dezvoltării limbajului în cazul tulburărilor severe de pronunție.

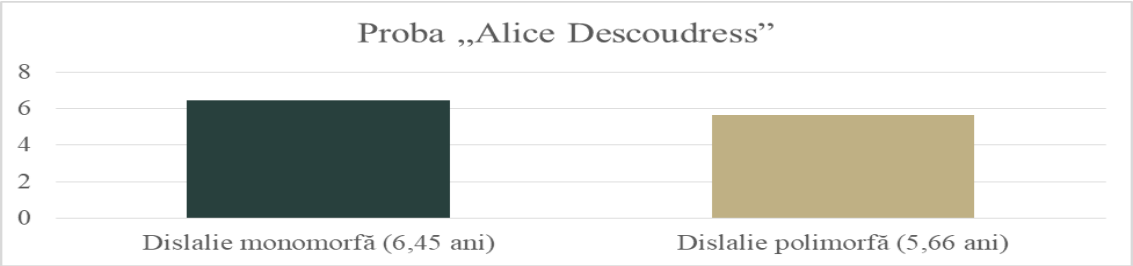


Figura nr. 2. *Rezultatele vârstei psihologice a limbajui "Alice Descouesdress"*

Evaluarea gândirii verbale și a nivelului conceptual, prin *proba de Definiții* adaptată după Zazzo, relevă diferențe calitative importante. Copiii cu dezvoltare tipică și cei cu dislalie monomorfă formulează definiții corecte, categoriale și funcționale, demonstrând capacitate de generalizare și organizare logică. În contrast, copiii cu dislalie polimorfă oferă răspunsuri concret-situaționale („scaun-să stăm"), ceea ce indică o gândire verbală insuficient structurată și o limitare a proceselor de abstractizare. În ceea ce privește memoria auditiv-verbală, evaluată prin *Proba 10 cuvinte,* rezultatele evidențiază deosebiri semnificative între grupuri. Copiii din lotul de control memorează în medie aproximativ 7 cuvinte, în timp ce copiii cu tulburări de pronunție reține între 3 și 5 cuvinte, cu performanțe mai scăzute în cazul dislaliei polimorfe. Acest aspect reflectă dificultăți în fixarea, stocarea și evocarea informației verbale, influențând direct stabilitatea structurilor fonologice și dezvoltarea limbajului. Atenția, evaluată prin *Proba Elementul lipsă,* urmează același tipar diferențial. Copiii cu dislalie monomorfă obțin rezultate ridicate (aproximativ 88,9%), demonstrând capacitate de concentrare și analiză vizuală adecvată. În schimb, copiii cu dislalie polimorfă înregistrează scoruri semnificativ mai reduse (44,4%), ceea ce indică instabilitate atențională, dificultăți de analiză și dependență de suport vizual.

Tabel nr. 1. Distribuția rezultatelor la proba de atenție "Elementul lipsă"

Tip dislalie	Media punctaj (din 9)	Media procentuală
Dislalie monomorfă	8	88,9%
Dislalie polimorfă	4	44,4%

Rezultatele *Probei Al patrulea de prisos,* care evaluează gândirea logică, clasificarea și generalizarea, confirmă aceste diferențe. Copiii cu dislalie monomorfă rezolvă corect sarcinile, demonstrând capacitate de operare cu categorii și relații logice. În schimb, copiii cu dislalie polimorfă întâmpină dificultăți majore sau eșuează, evidențiind o gândire predominant concretă și o slabă organizare conceptuală. Analiza comparativă a celor două grupuri de elevi evidențiază faptul că limbajul și alte procese cognitive (atenția memoria etc.) evoluează direct proporțional**.**

Elevii cu dislalie monomorfă prezintă un profil cognitiv stabil, cu performanțe ridicate la toate probele, în timp ce elevii cu dislalie polimorfă (complexă) manifestă variații în funcție caracteristicile tulburării de pronunție. În ansamblu, rezultatele demonstrează că: tulburările de pronunție nu sunt izolate, ci reflectă un nivel mai larg de organizare cognitiv-lingvistică; dislalia monomorfă are un impact limitat, predominant articulator; dislalia polimorfă se asociază cu întârzieri semnificative ale limbajului și cu fragilitatea proceselor psihice cognitive (memorie, atenție, gândire). Datele confirmă necesitatea unei evaluări și intervenții integrate, care să vizeze simultan corectarea pronunției și optimizarea funcțiilor psihice implicate în dezvoltarea limbajului.

Program de intervenție psiho-logopedică. A fost elaborat un *program de intervenție psiho-logopedică* de care au beneficiat 5 dintre elevii cu tulburări de pronunție polimorfă, ceilalți 5 fiind grupul de control. Programul de intervenție inclus miogimnastică adaptată nevoilor miofuncționale individuale ale fiecărui copil – de exemplu, elevii cu rotacism au avut exerciții diferite față de cei cu dificultăți în articularea siflantelor sau suierătoarelor. În același principiu, onomatopeele folosite au fost selectate în conformitate cu sunetul afectat. Toți copiii au realizat exerciții de respirație, precum și activități deimpostare a sunetului, includerea sunetului în silabe deschise și închise, cuvinte monosilabice și bisilabice, activități de automatizare/consolidare, de diferențiere și vorbire coerentă. Jocul logopedic a fost utilizat pe parcursul întregului program de terapie psiho-logopedică, adaptând activitățile la nevoile și particularitățile fiecărui copil. Jocul a respectat reguli clare: copilul trebuia să descrie un obiect enumerând detalii precum categoria din care face parte, culoarea, forma, proveniența, utilitatea și alte caracteristici relevante, antrenând astfel abilitatea de a alcătui o definiție. În plus, au fost incluse și jocuri care dezvoltă limbajul prin însușirea de informații despre obiecte și acțiuni, stimulând atât vocabularul, cât și structurile descriptive necesare pentru exprimarea corectă și coerentă.

Impactul intervenției. În urma aplicării programului, s-au înregistrat progrese semnificative la elevii din grupul experimental, atât în corectarea tulburărilor de pronunție, cât și în stimularea proceselor psihice cognitive. Astfel, la retest, 4 elevi din grupul experimental au reușit corectarea completă a sunetelor afectate, iar 1 elev a înregistrat progrese parțiale.

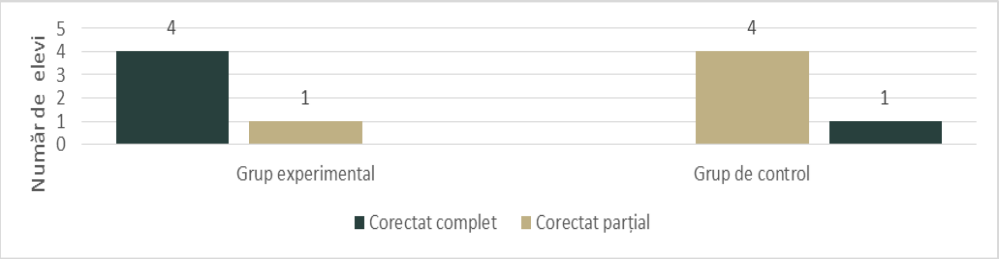


Figura nr. 3. Progrogresele la proba de pronunție

Programul elaborat și implementat a avut impact și asupra rezultatelor la proba „Cunoașterea vârstei psihologice", care arată că elevii cu tulburări de limbaj prezentau, înainte de intervenție, vârste psihologice ale limbajului între 5,66 și 6,45 ani, ceea ce indică faptul că, din perspectiva dezvoltării psihologice, aceștia se află încă la nivelul vârstei jocului. Prin urmare, activitatea de învățare trebuie să fie centrată pe joc, pentru a corespunde optim dezvoltării lor cognitive și emoționale. În urma implementării programului logopedic, elevii din grupul experimental au înregistrat, la proba ce determină vârsta psihologică a limbajului, un progres mediu de 0,65 ani, comparativ cu doar 0,2 ani în cazul lotului de control. Această diferență evidențiază eficiența intervenției aplicate și subliniază impactul pozitiv al activităților logopedice structurate pe principii ludice și individualizate.

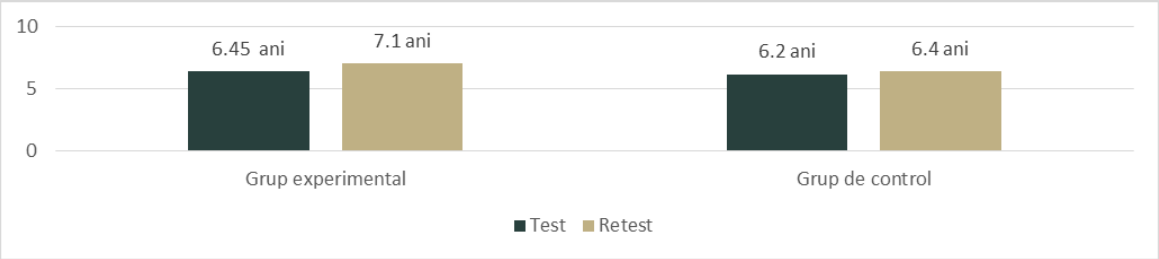


Figura nr. 4. Vârsta psihologică a limbajului

Reușita de 100% a elevilor din grupul experimental, la *Proba Definiții*, se datorează, în mare parte, utilizării jocului logopedic și tehnicilor psihologice la fiecare activitate.

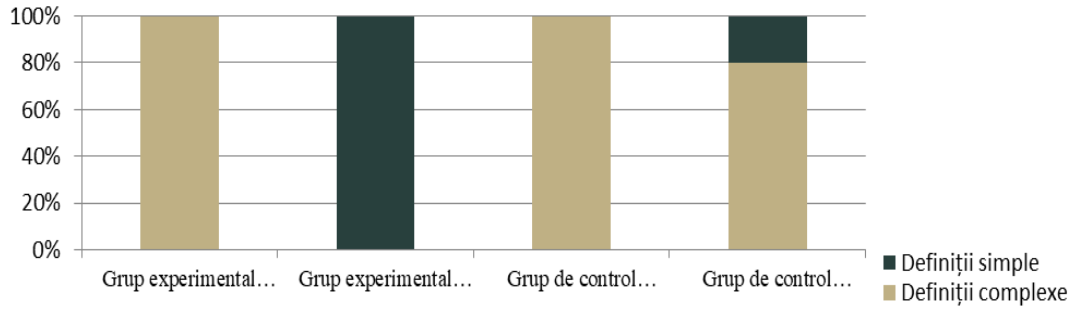


Figura nr. 5. Proba de difiniții, adaptare după Zazzo

Rezultatele obținute la *Metoda 10 cuvinte* vorbesc despre exersarea, antrenarea, dinamica pozitivă a memoriei, realizată prin transformarea aceluiași test într-o serie de activități sub formă de joc. Exemple de jocuri utilizate au fost: „Ce am pus în coșul de cumpărături", „Ce am în geantă", „Ce găsim în bucătărie", „Cine sunt rudele mele". Deși denumirea jocului varia, obiectivul rămânea același: stimularea memorării și reproducerea verbală a cuvintelor auzite. Memoria vizuală a fost, de asemenea, antrenată prin utilizarea cartonașelor-perechi și a cartonașelor cu imagini complexe, analizate timp de câteva secunde, urmate de întrebări ce verifica percepția și reținerea detaliilor. Rezultatele grupului experimental au înregistrat un salt pozitiv, elevii reușind să memoreze, în medie, 5–6 cuvinte la retest, față de 4 cuvinte la test.

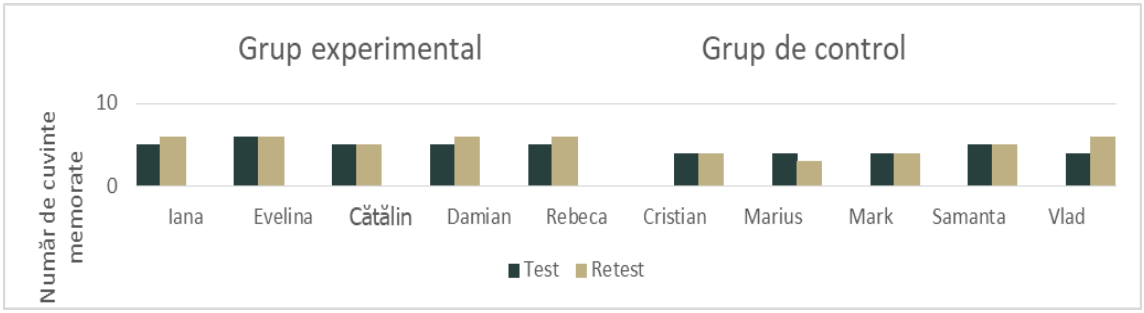


Figura nr.6. Proba "10 CUVINTE". Test. Retest.

Îmbunătățirile obținute la *Proba de atenție și la cea de Gândire* se datorează, la fel, programului de intervenție aplicat. Copiii au fost implicați în activități de sortare a formelor, culorilor, literelor și cifrelor, precum și a cuvintelor și categoriilor de obiecte, la fiecare ședință. Un joc apreciat și eficient a fost „Două adevăruri și o minciună", în cadrul căruia elevii trebuiau să formuleze răspunsuri care să conțină două afirmații adevărate și o minciună greu sesizabilă, stimulând astfel gândirea logică, atenția la detalii și expresia coerentă a ideilor. Atenția auditivă și auzul fonematic au fost dezvoltate în mod special prin jocul „Prinde sunetul". În funcție de sunetul afectat, copiilor li se propuneau cuvinte care conțineau sunetul respectiv; la identificarea sunetului, aceștia trebuiau să bată din palme, să ridice mâna sau să scrie litera/cuvântul auzit pe caiet, antrenând simultan auzul fonematic, memoria de lucru și concentrarea.

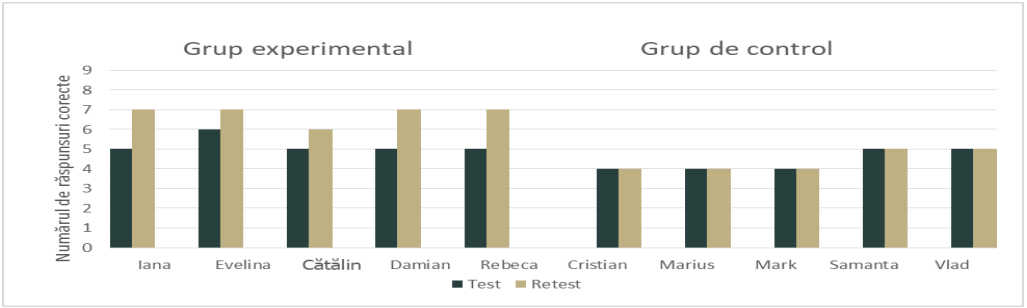


Figura nr.7. Proba "Al 4-lea de prisos"

La retest, grupul experimental a demonstrat o evoluție îmbucurătoare, reușind să identifice *Elementul de prisos* la toate cele șapte subprobe și înregistrând o creștere de aproximativ 30%, în timp ce grupul de control a înregistrat stagnare, oferind același număr de răspunsuri corecte ca la testul inițial. De asemenea, au fost realizate exerciții de neurogimnastică și dictări grafice, care au stimulat memoria vizuală, atenția, gândirea și limbajul, contribuind la dezvoltarea globală a proceselor cognitive necesare în corectarea tulburărilor de pronunție și în dobândirea abilităților de comunicare.

Concluzii: intervenția logopedică structurată determină atât ameliorarea pronunției, cât și dezvoltarea proceselor cognitive, grupul experimental înregistrând progrese semnificative comparativ cu grupul de control, ceea ce evidențiază necesitatea unei abordări integrate în terapia logopedică. Rezultatele cercetării confirmă caracterul complex și bidirecțional al relației dintre tulburările de pronunție și dezvoltarea proceselor psihice cognitive, validând ipoteza formulată inițial. Există diferențe semnificative, la probele de limbaj și cogniție, între elevii cu tulburări de pronunție simple și complexe, mai accentuate se evidențiază la cei cu tulburări complexe.

Severitatea tulburărilor de pronunție corelează direct cu nivelul dezvoltării cognitive; dislalia polimorfă este asociată cu deficite mai accentuate în memorie verbală, clasificare și generalizare. Insuficiențele proceselor cognitive (atenție, memorie verbală, percepție fonematică, gândire logică) contribuie la menținerea tulburărilor de pronunție, influențând persistența erorilor fonetico-fonologice. Aplicarea exercițiilor logopedice sub formă de jocuri didactice, adaptate particularităților fiecărui copil, favorizează motivarea și implicarea activă, conducând la rezultate mai bune în dinamică.

Recomandări: 1. Realizarea unei evaluări complexe, care să includă atât componentele limbajului, cât și procesele psihice cognitive (atenție, memorie, gândire, percepție). 2. Elaborarea unor programe de intervenție individualizate, adaptate tipului și severității tulburării, precum și particularităților fiecărui copil. 3. Integrarea în terapia logopedică a exercițiilor pentru dezvoltarea cognitivă, nu doar pentru corectarea pronunției. 4. Utilizarea metodelor variate, atractive și dinamice, în special a jocului didactic, pentru creșterea motivației și implicării

copilului. 5. Colaborarea eficientă cu părinții și cadrele didactice, oferind recomandări clare pentru continuarea exercițiilor în afara cabinetului logopedic.

Bibliografie

1. American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Washington, DC: Author.
2. Bodea Hațegan, C. (2016). *Logopedia – Terapia tulburărilor de limbaj. Structuri deschise*. București, RO: Editura Trei.
3. Guțu, M. (1975). *Logopedia.* Cluj Napoca, RO: Universitatea Babeș-Bolyai.
4. Harwood, R., Miller, S. A., & Vasta, R. (2010). Psihologia copilului (I. Manole, I. Avădănei & I. Aneci, Trans.). Iași, RO: Polirom.
5. Luria, A. R. (1970). Language and cognition. New York, NY: Wiley.
6. Olărescu, V. (2022). *Fundamentele logopediei.* Chișinău, MD: Ed. Garo Mont.
7. Olărescu, V. (2025). *Asistența logopedică.* Chișinău, MD: Ed. Garo Mont.
8. Piaget, J. (1966). *Psihologia copilului.* București, RO: Editura Didactică și Pedagogică.
9. Tarnovschi, A., & Racu, J. (2017). *Psihologia proceselor cognitive:* Note de curs. Chișinău, MD: CEP USM.
10. Vîgotski, L. S. (1972). *Gândire și limbaj.* București, RO: Editura Didactică și Pedagogică.
11. Verza, E. (2003). *Tratat de logopedie* (Vol. 1). București, RO: Editura Fundației Humanitas.
12. Acha, J., Agirregoikoa, A., Barreto-Zarza, F., & Arranz-Freijo, E. B. (2022). Cognitive predictors of language abilities in primary school children: A cascaded developmental view. Journal of Child Language. https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-child-language/article/cognitive-predictors-of-language-abilities-in-primary-school-children-a-cascaded-developmental-view/7A36355EFA2336DCB01C97929D299D9D
13.Biroul Național de Statistică https://statistica.gov.md/ro/situatia-copiilor-in-republica-moldova-in-anul-2024-9578_61802.html?utm

Patogenia anxietății infantile în context neuropsihologic
pathogenesis of childhood anxiety in a neuropsychological context

Valentina OLĂRESCU,
Prof. univ. dr. în psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, ORCID ID: 0000-0001-8019-8907
Nina CRASEVICI,
Studentă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău

Rezumat

Articolul reflectă aspecte neuropsihologice ale anxietății la copii. Anxietatea este definită ca o emoție orientată spre viitor, caracterizată prin sentimente de neliniște, tensiune sau îngrijorare care provin din anticiparea unui pericol sau a unei amenințări viitoare, mai degrabă decât a uneia imediate. În lucrare sunt revizuite lucrările științifice axate pe descrierea mecanismelor declansării emoțiilor, inclusiv anxietății. Pentru a înțelege reacțiile, aparent inexplicabile ale copilului - furie, retragerea din activități sau blocaj în învățare, se face referință la structurile profunde ale creierului, în special la sistemul limbic, care reprezintă ansamblul structurilor cerebrale asociate cu procesarea emoțiilor. Articolul dezvăluie traseul circuitelor cerebrale complexe, care este activat de stimuli proveniți din mediul înconjurător și care trec prin analizatori, iar ulterior declanșează manifestări comportamentale problematice.

Cuvinte cheie: neuroștiință, anxietate, impuls nervos, structuri cerebrale, cortex, subcortex

Abstract

The article reflects neuropsychological aspects of anxiety in children. Anxiety is defined as a future-oriented emotion, characterized by feelings of uneasiness, tension, or worry that arise from the anticipation of a future danger or threat, rather than an immediate one. The article reviews scientific works focused on describing the mechanisms of triggering emotions, including anxiety. To understand the child's seemingly inexplicable reactions - anger, withdrawal from activities, or blockage in learning, reference is made to the deep structures of the brain, in particular to the limbic system, which represents the set of brain structures associated with the processing of emotions. The article reveals the path of complex brain circuits, which are activated by stimuli from the environment and pass through analyzers, and subsequently trigger problematic behavioral manifestations.

Keywords: neuroscience, anxiety, nervous impulse, brain structures, cortex, subcortex

În viața de zi cu zi, atât în mediul educațional, cât și în cel familial, părinții, cadrele didactice se întâlnesc frecvent cu comportamentul problematic al copiilor, care, în dependența de caracteristicile individuale ale copilului, vârstă, temperament, poate varia de la manifestări comportamentale agresive până la pasivitate excesivă, refuz la activități și dificultăți de învățare. În aparență, manifestările comportamentale nedorite sunt doar consecința unei deprivări educaționale, dar în realitate, datele neuroștiințifice indică faptul că, la baza multor din ele stă mecanismul cerebral al anxietății, care implică structurile sistemului limbic, și declanșează un lanț de reacții automate, perturbând profund capacitatea copilului de a învăța, de a socializa și de a se adapta cerințelor cotidiene.

Anxietatea reprezintă un fenomen complex, poate fi abordat din două perspective complementare, psihologică și neurobiologică. În psihologie, anxietatea este definită ca o emoție orientată spre viitor, caracterizată prin sentimente de neliniște, tensiune sau îngrijorare care provin din anticiparea unui pericol sau a unei amenințări

viitoare, mai degrabă decât a uneia imediate. Este un răspuns natural la stres care implică îngrijorare cognitivă și simptome fizice precum hipertensiunea arterială sau tensiunea musculară. Prihojan A.M. [11] scrie că anxietatea e o experiență emoțională de disconfort, asociată cu așteptarea unui pericol, cu evaluarea cognitivă a situației ca fiind amenințătoare, lipsa de resurse pentru a face față și semnalează o amenințare la adresa nevoilor fundamentale ale sinelui (identitate, stimă de sine, acceptare socială).

Datorită faptului că copii sunt în proces de cunoaștere, dezvoltare și creștere continuă, de formare a abilităților, de respectare a regulilor și de adaptare la contexte diferite ale vieții, ei încă nu au suficientă experiență și reziliență la stres și alți factori perturbatori. Astfel, aproape orice situație este nouă și semnificativă pentru copil, în special, dacă situația respectivă vizează relațiile cu familia și semenii, creează un evantai de emoții. Copiii cu anxietate crescută, pentru a face față provocărilor, dezvoltă mecanisme de apărare cognitivă, cum ar fi distorsionarea realității sau formarea unui „sine idealizat", fals.

La nivel neurobiologic, anxietatea este asociată cu o dereglare în cadrul sistemului nervos central, caracterizată în special printr-o hipofuncție a sistemului serotoninergic (serotonină scăzută) și o hiperfuncție a sistemului noradrenergic (noradrenalină crescută) [1]. Tabloul clinic al anxietății, așa cum este el descris în literatura de specialitate, include un șir de manifestări fundamentale, cum ar fi tulburarea stării de spirit, a gândirii, comportamentului și activității fiziologice. În mod concret, anxietatea este asociată cu neliniște, senzația de a fi încordat sau „pe muchie de cuțit", oboseală ușoară, dificultăți de concentrare sau senzația de golire a minții, iritabilitate, tensiune musculară și tulburări de somn [1].

Pentru a înțelege reacțiile, aparent inexplicabile ale copilului - furie, retragerea din activități sau blocaj în învățare, vom face referință la structurile profunde ale creierului, în special la sistemul limbic, care reprezintă ansamblul structurilor cerebrale asociate cu procesarea emoțiilor. Sistemul limbic reprezintă un sistem integrat de *structuri corticale și subcorticale,* implicate în conexiunea acțiunilor și percepțiilor de emoții, structuri implicate în reglarea stării emoționale, cu însoțirea răspunsurilor fiziologice, comportamentale și psihologice, influențând decisiv funcțiile endocrine, autonome și motorii ale creierului. Termenul „limbic" frecvent se asociază cu termenul „creier emoțional" [7]. În structurile *corticale* ale sistemului limbic intră formațiunea hipocampică, girusul parahipocampic și girusul cingular, iar în cele *subcorticale* - amigdala, regiunea septală, nucleul accumbens, talamusul, hipotalamusul [7].

Manifestările comportamentale problematice sunt suscitate de un circuit cerebral complex, care este activat de stimuli proveniți din mediul înconjurător și care trec prin analizatori. Pentru a genera anxietate stimulul trebuie să aibă două caracteristici: noutate și semnificație pentru subiect [11]. Orice simț are traseul propriu de a ajunge în creier, dar toate, în afară mirosului ajung în primul rând în talamus, acesta fiind centrul tuturor informațiilor senzoriale [6], doar mirosul ocolește talamusul, ajungând direct la amigdală din bulbul olfactiv. Din talamus, informația senzorială este transmisă amigdalei prin două căi distincte, care diferă fundamental prin viteza de transmitere și prin gradul de prelucrare a informației. Calea rapidă (subcorticală), transmite informația brută, neprelucrată, direct de la talamus la amigdala; reacția la stimul, fiind aproape că imediată, doar că ea este rudimentară, imprecisă, insuficientă pentru o evaluare detaliată a naturii pericolului; Calea lentă (corticală), informația este transmisă de la talamus la cortexul somatosenzorial primar, apoi la cortexul de asociație senzorială și, în final, la amigdala. Această cale furnizează o informație detaliată, complet prelucrată, permițând o evaluare mult mai precisă a contextului situației [6].

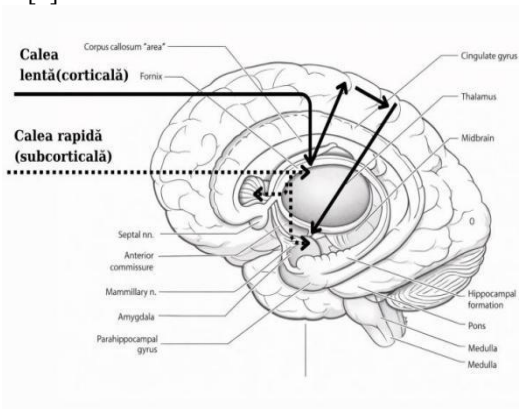


Figura nr. 1. Căi de transmitere a stimulilor senzoriali către amigdala: rapidă și lentă

Această organizare dual are un avantaj evolutiv clar. Așa cum explică Joseph LeDoux, un cercetător de frunte în neuroștiința afectivă, „costul de a trata un băț ca pe un șarpe este mai mic, pe termen lung, decât costul de a trata un șarpe ca pe un băț" [6]. Așadar, este mai bine ca amigdala să declanșeze o reacție de anxietate din timp, pe baza unei informații incomplete, decât să rateze un pericol real. Amigdala este alcătuită din mai multe nuclee, dar nucleul lateral (LA), nucleul bazolateral (BL) și nucleul central (CE) sunt principalii implicați în

procesarea anxietății și a fricii. Acești nuclei formează un circuit intern bine definit, fiecare având un rol specific în lanțul reacției emoționale automate [6]. (Fig.2)

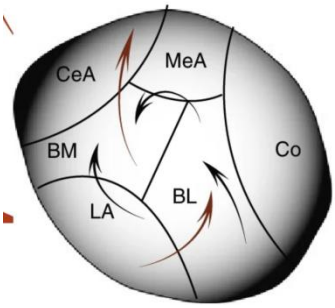


Figura nr.2. Nucleele amigdalei și căile de ieșire (amygdala output) implicate în generarea răspunsului de anxietate

LA = nucleul lateral; BL = nucleul bazolateral; BM = nucleul bazomedial; Co = nucleul cortical; MeA = nucleul medial; CeA = nucleul central.

Nucleul lateral constituie poarta de intrare pentru toate informațiile senzoriale, iar nucleul bazolateral asigură evaluarea complexă a stimulilor, și este responsabil pentru memoria emoțională [6]. Punctul de ieșire a informației este nucleul central, care asigură transmiterea ulterioară a stimulului și declanșează răspunsurile altor structuri cerebrale [3]. El proiectează către multiple sisteme cerebrale implicate în răspunsurile fiziologice și comportamentale la frică [1]. Amigdala nu funcționează în izolare. Ea primește informații (inputuri) de la mai multe structuri cerebrale cheie: hipotalamus, sistemul olfactiv (Fig.3); cortexul prefrontal, hipocampul (Fig.4) [6]. Fiecare structura furnizează date specifice pentru evaluarea naturii și intensității pericolului [3, 4, 6]. Sistemul olfactiv oferă date despre mirosurile din mediul înconjurător, permițând declanșarea unui răspuns anxios, în cazul în care mirosurile detectate sunt asociate anterior cu o situație traumatizantă [3, 6]. Hipotalamusul este responsabil de reglarea neuroendocrină, având rol central în coordonarea răspunsului organismului la stres [4] .

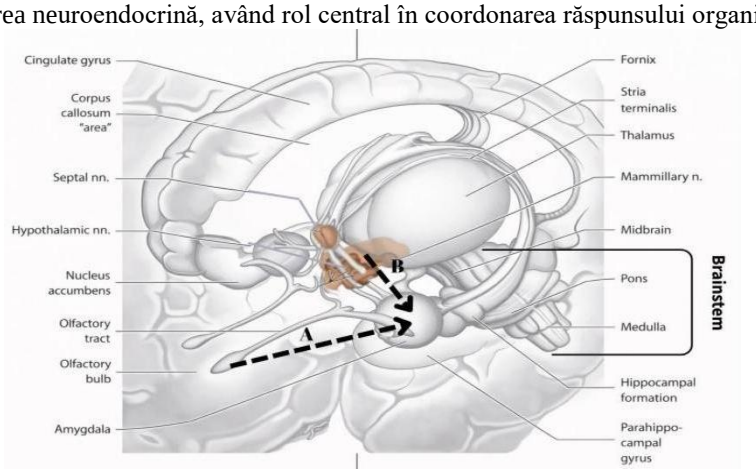


Figura nr.3. Inputurile multiple ale amigdalei: sistem olfactiv (A), hipotalamus (B).

Hipocampul este responsabil de funcțiile mnestice fundamentale: memoria contextuală, memorie de lungă și scurtă durată, precum și atenția, acestea având un rol primordial în procesul de învățare și achiziționarea capacităților noi la copii. Hipocampul este important pentru memoria verbală, a timpului și locului pentru evenimente cu puternic conținut emoțional [1, 6]. Expunerea cronică la stres poate duce la reducerea volumului hipocampului (atrofia dendritelor), iar atunci când hipocampul este afectat, apare incapacitatea de a evalua natura pericolului, ceea ce poate duce la anxietatea excesivă în situații obiectiv sigure sau la subestimarea unui pericol real, din cauză că persoana (copil/adult) este mai puțin capabilă să folosească memoria pentru a evalua natura pericolului [1]. Cortexul prefrontal corespunde blocului 3 convențional al creierului, numit blocul de programare, reglare şi control al activităţii. Acesta asigură subordonarea mişcărilor şi acţiunilor, intenţiilor şi dorinţelor, elaborează programe de îndeplinire a mişcărilor, asigură reglarea şi controlul desfăşurării mişcării [8] și controlul inhibițional asupra amigdalei [6].

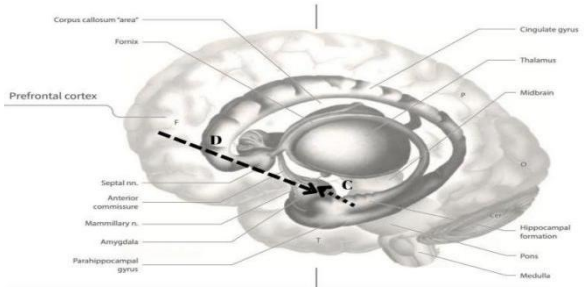


Figura nr.4. Inputurile multiple ale amigdalei: hipocampul (C), cortex prefrontal (D)

Subdiviziunile cortexului prefrontal au roluri diferențiate, dar complementare (Fig.5). Cortexul prefrontal dorso-lateral asigură evaluarea cognitivă a emoțiilor, reglarea voluntară a emoțiilor; Cortexul prefrontal ventro-medial este esențial pentru extincția (slăbirea) sau chiar dispariția fricii; Cortexul orbito-frontal integrează emoțiile în decizii și comportament social [6].

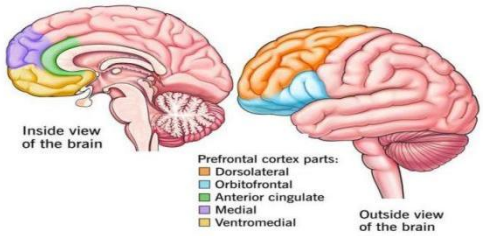


Figura nr.5. Subdiviziunile cortexului prefrontal

Odată ce amigdala a detectat un stimul, ca fiind amenințător, nucleul central al amigdalei trimite impulsuri / semnale pe trei direcții principale, care se activează concomitent [3, 6, 7] (Fig.6.): 1: Amigdală - Hipotalamus [3, 4, 7]; 2: Amigdală - Trunchi cerebral [6, 7]; 3: Amigdală - Talamus [3, 7].

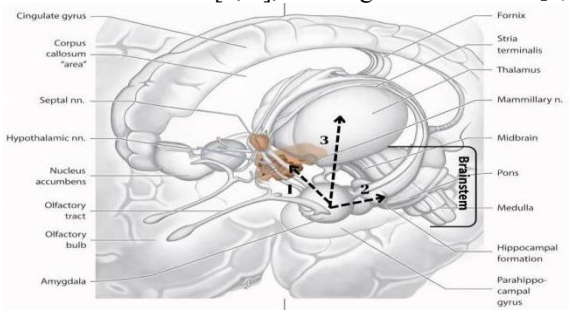


Figura nr.6. Direcțiile de ieșire a impulsurilor de la amigdală: 1-2-3

Fiecare direcție are funcția sa. Direcția 1, Amigdală – Hipotalamus, asigură declanșarea funcționării sistemului neuroendocrin prin activarea axei hipotalamo -hipofizaro -adrenocorticală (HPA) (Fig.7) și paralel activând sistemul nervos simpatic [4,7].

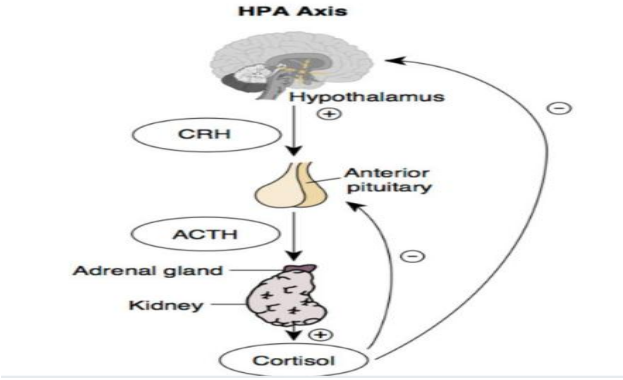


Figura nr.7. Axa HPA

Mecanismul axei HPA, se explică prin aceia că hipotalamusul, sub influența influxului provenit de la amigdală eliberează hormonul corticotropina (CRH). CRH ajunge la hipofiză unde declanșează secreția hormonului adreno-corticotrop (ACTH), care suscită glandele suprarenale, pornind secreția cortizolului [4,7].

Nivelul crescut de cortizol în sânge generează și menține starea de anxietate. Odată ce sistemul nervos simpatic se activează, el generează un lanț de simptome vegetative, acestea fiind: palpitații, transpirație, accelerarea ritmului cardiac și respirator, greață, disconfort gastric [4]. Un aspect deosebit de important pentru practica clinică și educațională, îl constituie faptul că relaxarea vezicii urinare este unul dintre efectele activării simpatice. Astfel, anxietatea poate fi considerată una dintre cauzele principale ale enurezisului infantil – o problemă frecvent întâlnită, dar adesea interpretată exclusiv în termeni comportamentali sau de întârziere a maturizării.

Direcția 2, Amigdală - Trunchi cerebral [6, 7], transmite impulsul de la amigdală direct la trunchiul cerebral [6, 7], format din trei structuri distincte: bulbul rahidian (medulla oblongata), puntea Varolio și creierul mijlociu [6]. Trunchiul cerebral face parte din Blocul funcțional I al creierului, numit de A.R. Luria „bloc de vigilență", responsabil fiind de menținerea ritmului somn-veghe [6,8]. În principal, trunchiul cerebral, menține starea de veghe, veghează organismul, monitorizează situațiile periculoase. Pe trunchi sunt localizați centri vitali ai organismului noradrenergic și serotonergic, de reglare a ritmului cardiac și respirator ce asigură menținerea vigilenței psihice și tonusului afectiv [6,7,8]. Direcția 3, Amigdală – Talamus (Fig.8), transmite impulsul de la amigdală în talamus și apoi în cortexul prefrontal (părțile orbitală și medială), unde are loc analiza și evaluarea cognitivă a situației și integrarea anxietății în acțiuni voluntare și decizii.

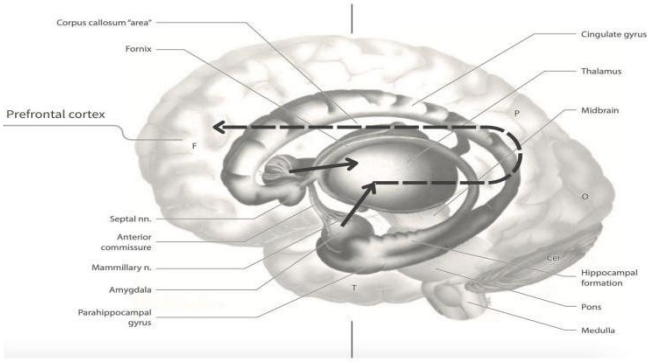


Figura nr.8. Direcția 3: Amigdală - Talamus

Direcția Amigdală - Talamus asigură o serie de reacții de apărare voluntare: evitarea conversațiilor care generează neliniște, apelarea la minciună pentru a evita pedeapsa, la ascundere din cauza fricii. Impulsurile care pleacă de la amigdală, în 3 direcții enunțate deja, converg funcțional în reacții de răspuns la stres, în plan fiziologic [4,7] și emoțional-cognitiv [3,6]. Răspunsul fiziologic este asigurat de trunchiul cerebral, axa HPA și sistemul nervos simpatic [4,7]. Acest răspuns pregătește corpul pentru a face față unei situații percepute ca amenințătoare; cortizolul menține starea de alertă o perioadă îndelungată. Aceste reacții fizice sunt automate și nu pot fi controlate. Răspunsul emoțional-cognitiv, implică evaluarea conștientă a situației și elaborarea unei reacții emoționale adecvate [3, 6]. Pe baza acestei evaluări, persoana poate activa mecanisme de adaptare (coping), poate dezvolta reziliență sau poate manifesta emoții corespunzătoare, precum îngrijorare sau teamă justificată. Răspunsul emoțional-cognitiv este puternic influențat de mesajele și atitudinile parentale, care modelează modul în care copilul evaluează atât lumea exterioară (sigură sau periculoasă), cât și propriile sale competențe (suficiente sau insuficiente) [9].

Pe lângă aceste două tipuri de răspuns la stres, organismul dispune de două mecanisme importante, care estompează, atenuează anxietatea odată ce pericolul a încetat [6]. Primul mecanism este inhibiția corticală. Cortexul prefrontal ventro-medial trimite semnale inhibitorii către amigdală [6], care reduc activitatea amigdalei. Când amigdala este inhibată, întregul răspuns de anxietate se oprește: hipotalamusul încetează să mai stimuleze sistemul simpatic, iar trunchiul cerebral nu mai menține starea de alertă [6, 7]. Al doilea mecanism este feedback-ul hormonal negativ. Hipocampul detectează nivelul ridicat de cortizol prin intermediul receptorilor specifici [6] și trimite semnale de oprire către hipotalamus. Ca răspuns, hipotalamusul oprește producția de CRH, iar întregul lanț de comandă al stresului se întrerupe. Cortizolul scade treptat, iar anxietatea se reduce [3, 7]. Dacă acești receptori devin rezistenți la cortizol (din cauza stresului cronic sau a predispoziției genetice), mecanismul de oprire eșuează, ducând la o anxietate perpetuă [6].

Cercetările din neuroștiința afectivității arată că expunerea cronică la stres și anxietate în copilărie nu afectează doar starea de moment, ci poate duce la modificări structurale permanente ale creierului. Pe lângă atrofia hipocampului, stresul cronic poate duce la hipertrofia amigdalei, ceea ce face ca aceasta să devină și mai sensibilă la stimuli amenințători, amplificând reacțiile de anxietate în viitor [6]. De asemenea, cortizolul cronic afectează neurotransmițătorii, ducând la deficite în funcțiile executive, atenție și concentrare [6]. Astfel, anxietatea netratată poate deveni un cerc vicios care afectează profund potențialul de învățare și adaptare a copilului. Anxietatea nu este o simplă slăbiciune de caracter sau o consecință directă a unor greșeli educaționale, ea are substrat cerebral bine definit. Deoarece structurile cerebrale ale copiilor sunt încă în curs de dezvoltare, iar lobul frontal (responsabil

pentru auto/planificare auto/reglare și auto/control) are o perioadă lungă de maturizare, copiii nu-și pot controla singuri reacțiile și stările de anxietate și au nevoie de sprijin extern. Când mediul familial este nefavorabil – marcat de conflicte, ostilitate, imprevizibilitate sau anxietate a părinților – copilul nu numai că nu primește sprijin, dar preia activ modele disfuncționale de evaluare a realității [10].

Bibliografie

1. Adwas, A. A., et al. (2019). Anxiety: Insights into signs, symptoms, etiology, pathophysiology, and treatment. In: East African Scholars Journal of Medical Sciences, Volume-2, Issue-10, Oct -2019. Kenya. ISSN 2617-4421 (Print) | ISSN 2617-7188 (Online) https://www.easpublisher.com/media/articles/EASJMS_210_580-591_c_K5PvyV3.pdf
2. Angevine, J. B., Jr. (1978). Genesis and phylogenesis in the limbic system. În: Limbic Mechanisms: The Continuing Evolution of the Limbic System Concept. Springer Boston: Springer. pp.23–46.
3. Gloor, P. (1978). Inputs and outputs of the amygdala. În: Limbic Mechanisms: The Continuing Evolution of the Limbic System Concept. Boston: Springer, pp.189–209.
4. Willoughby, J. O., Martin, J. B. (1978). The role of the limbic system in neuroendocrine regulation. În: Limbic Mechanisms: The Continuing Evolution of the Limbic System Concept. Boston: Springer, pp. 211–261.
5. Garakani, A., et al. (2006). Neurobiology of anxiety disorders and implications for treatment. Mt Sinai J Med. Dec. 73: 941-949
6. Suchy, Y. (2012). Clinical neuropsychology of emotion. In: Journal of Neurotherapy 16(4):293-294. DOI:10.1080/10874208.2012.729990
7. Hendelman, W. J. (2000). Atlas of functional neuroanatomy. ISBN 0-8493-1177-2 https://www.academia.edu/38954226/ATLAS_OF_FUNCTIONAL_NEUROANATOMY
8. Olărescu, V. (2024). Neuropsihologia: Elemente esențiale. Chișinău. Garomont studio. 132 p. ISBN 978-9975-162-92-0.
9. Racu, I., Comendant, A. (2015). Familia ca sursă de anxietate la elevii din ciclul primar. În: Probleme ale ştiinţelor socioumanistice şi modernizării învăţământului. Seria 17, Vol.1, pp. 75-83. ISBN 978-9975-46-239-6.
10. Цветкова, Л. С., et al. (2006). Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста. ISBN:5-89502-435-1 https://studfile.net/preview/21487665/
11. Прихожан, А. М. (2000). Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М. 2000. 304 с. ISBN 5-89395-174-3 https://psychlib.ru/mgppu/pri/PRI-001-.HTM
12. Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co. https://psycnet.apa.org/record/1997-08589-000
13. Breda, A. D. Van., & Theron, Linda. (2018). A critical review of South African child and youth resilience studies, 2009–2017. Children and Youth Services Review, 91, 237–247. https://doi.org/10.1016/J.CHILDYOUTH.2018.06.022
14. Bronfenbrenner, U. (1979). The Ecology of Human Development. Harvard University Press. https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1261242
15. Gillham, J. E., Reivich, K. J., Brunwasser, S. M., Freres, D. R., Chajon, N. D., Megan KashMacDonald, V., Chaplin, T. M., Abenavoli, R. M., Matlin, S. L., Gallop, R. J., & Seligman, M. E. P. (2012). Evaluation of a Group Cognitive-Behavioral Depression Prevention Program for Young Adolescents: A Randomized Effectiveness Trial. Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 41(5), 621–639. https://doi.org/10.1080/15374416.2012.706517
16. Heid, O., Khalid, M., Smith, H., Kim, K., Smith, S., Wekerle, C., Committee, T. S. N. Y. M. W., Bomberry, T., Hill, L. D., General, D. A., Green, T. J., Harris, C., Jacobs, B., Jacobs, N., Kim, K., Horse, M. L., Martin-Hill, D., McQueen, K. C. D., Miller, T. F., … Wekerle, C. (2022). Indigenous Youth and Resilience in Canada and the USA: a Scoping Review. Adversity and Resilience Science, 3(2), 113. https://doi.org/10.1007/S42844-022-00060-2
17. Lerner, R. M., Agans, J. P., Arbeit, M. R., Chase, P. A., Weiner, M. B., Schmid, K. L., & Warren, A. E. A. (2013). Resilience and positive youth development: A relational developmental systems model. In Handbook of Resilience in Children: Second Edition. Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3661-4_17
18. Lerner, R. M., Agans, J. P., DeSouza, L. M., & Gasca, Santiago. (2013). Describing, Explaining and Optimizing Within-Individual Change across the Life Span: A Relational Developmental Systems Perspective. Review of General Psychology, 17(2), 179–183. https://doi.org/10.1037/A0032931
19. Livingstone, S., Ólafsson, K., Helsper, E. J., Lupiáñez-Villanueva, F., Veltri, G. A., & Folkvord, F. (2017). Maximizing Opportunities and Minimizing Risks for Children Online: The Role of Digital Skills in Emerging Strategies of Parental Mediation. Journal of Communication, 67(1), 82–105. https://doi.org/10.1111/JCOM.12277;CTYPE:STRING:JOURNAL
20. Magson, N. R., Freeman, J. Y. A., Rapee, R. M., Richardson, C. E., Oar, E. L., & Fardouly, J. (2021). Risk and Protective Factors for Prospective Changes in Adolescent Mental Health during the COVID-19 Pandemic. Journal of Youth and Adolescence, 50(1), 44–57. https://doi.org/10.1007/S10964-020-01332-9
21. Masten, A. S. (2014). Global Perspectives on Resilience in Children and Youth. Child Development, 85(1), 6–20. https://doi.org/10.1111/CDEV.12205
22. Morton, M. H., Dworsky, A., Matjasko, J. L., Curry, S. R., Schlueter, D., Chávez, R., & Farrell, A.F. (2018). Prevalence and Correlates of Youth Homelessness in the United States. Journal of Adolescent Health, 62(1), 14–21. https://doi.org/10.1016/J.JADOHEALTH.2017.10.006
23. Patton, G. C., Sawyer, S. M., Santelli, J. S., Ross, D. A., Afifi, R., Allen, N. B., Arora, M., Azzopardi, P., Baldwin, W., Bonell, C., Kakuma, R., Kennedy, E., Mahon, J., McGovern, T., Mokdad, A. H., Patel, V., Petroni, S., Reavley, N., Taiwo, K., … Viner, R. M. (2016). Our future: a Lancet commission on adolescent health and wellbeing. The Lancet, 387(10036), 2423–2478. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)00579-1

24. Southwick, S. M., Douglas-Palumberi, H., & Pietrzak, R. H. (2014). Resilience. (M. J. Friedman, T. M. Keane, & P. A. Resick, Eds.; 2nd ed.). The Guilford Press. https://psycnet.apa.org/record/2014-34341-033
25. Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (2004). Posttraumatic Growth: Conceptual Foundations and Empirical Evidence. Psychological Inquiry, 15(1), 1–18. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1501_01
26. Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. American Journal of Orthopsychiatry, 81(1), 1–17. https://doi.org/10.1111/J.1939-0025.2010.01067.X

Perspective asupra rezilienței

Valentina OLĂRESCU,
Prof. univ. dr. în psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”din Chișinău,
ORCID ID: 0000-0001-8019-8907
Diana BUGANU,
Dr. în psihologie, director, Școala Gimnazială „Octavian Voicu”, Bacău
ORCID ID: 0009-0002-8167-2177

Rezumat

Articolul analizează domeniul rezilienței în rândul adolescenților, prezentând repere teoretice, modele neurobiologice și ecologice, precum și tendințele actuale în cercetare. Adolescenții se confruntă cu multiple provocări, precum schimbările corporale, identitatea, presiunea colegilor și așteptările părinților. Rezistența la adolescenți reprezintă capacitatea lor de a face față stresului, presiunilor sociale și emoționale, păstrându-și echilibrul și sănătatea mentală. Sunt discutate teoriile clasice, precum cele ale trăsăturilor de personalitate și ale sistemelor ecologice, precum și abordările moderne care consideră reziliența ca proces dinamic și multinivelar, influențat de factori biologici, sociali și culturali. Factori precum sprijinul familial, prieteniile solide, abilitățile de comunicare și strategiile de coping sunt esențiale în consolidarea rezilienței. Este important ca adulții să ofere un mediu sigur și susținător, încurajând autonomia și exprimarea emoțiilor.

În lucrare se evidențiază impactul pandemiei de COVID-19, accentuând rolul tehnologiei și al mediului digital în formarea și susținerea rezilienței. Dezvoltarea rezilienței îi ajută să gestioneze aceste situații dificile, promovând adaptabilitatea și încrederea în sine. În plus, se subliniază importanța intersecționalității, politicilor publice și intervențiilor adaptate diversității identităților adolescenților. Articolul promovează o perspectivă holistică, integrând cercetarea, practică și politici pentru dezvoltarea rezilienței, și evidențiază necesitatea cercetărilor longitudinale și a utilizării tehnologiei pentru înțelegerea proceselor de adaptare în mediile digitale în continuă schimbare. Promovarea rezilienței în rândul adolescenților contribuie la prevenirea problemelor de sănătate mentală, precum anxietatea și depresia, și le asigură o tranziție mai ușoară către maturitate. În concluzie, dezvoltarea rezilienței este crucială pentru o adolescență sănătoasă și echilibrată.

Cuvinte cheie: reziliență, adolescență, diversitatea identităților adolescenților, dezvoltarea, susținerea și promovarea rezilienței.

Conceptualizare

Pe măsură ce tinerii se confruntă cu stres academic, instabilitate socială, procesul de formare a identității, confuzie de rol și, adesea, inegalități structurale, abilitatea de a se adapta și de a prospera în fața adversităților devine un indicator important pentru dezvoltarea sănătoasă. În psihologia dezvoltării, reziliența a devenit un concept esențial, în special în perioada adolescenței, caracterizată prin vulnerabilitate crescută și potențial de creștere (Masten, 2014). În ultimele trei decenii, cercetările asupra rezilienței s-au transformat, trecând de la a o considera o trăsătură individuală la a o percepe ca pe un proces dinamic influențat de factori biologici, relaționali, culturali și de mediu (Ungar, 2011).

În contextul creșterii problemelor de sănătate mintală, interesul pentru reziliența adolescenților a crescut semnificativ (Organizația Mondială a Sănătății, 2024). Astfel, au fost dezvoltate studii menite să clarifice modul în care reziliența se formează, cum poate fi măsurată cu acuratețe și ce intervenții pot sprijini acest proces. Un aspect esențial este acceptarea din ce în ce mai mare a teoriei sistemelor de dezvoltare în cercetările asupra rezilienței (Lerner, Agans, Arbeit și colab., 2013), care subliniază natura tranzacțională a dezvoltării adolescentului și interdependența dintre context și individ în timp. Prin acest articol ne-am propus să analizăm cercetările existente în domeniul rezilienței, prin prisma teoriilor și tendințelor, măsurilor de protecție și de educare-formare și, cum putem învăța mai multe în viitor.

Repere teoretice despre reziliența adolescenților.

Reziliența, conform modelului timpuriu ce se baza pe trăsături, era o calitate înnăscută sau o trăsătură de personalitate stabilă care permitea oamenilor să treacă prin greutăți Aceste modele evidențiau trăsături precum locus-ul controlului, optimismul, încrederea în sine și dificultățile (Bandura, 1997), fiind utile în identificarea diferențelor individuale. Teoria sistemelor ecologice (Bronfenbrenner, 1979), admite că interacțiunile dintre individ și mai multe sisteme de mediu imbricate, de la colegi și familie la instituții și context cultural mai larg, duc la reziliență. Teoria respectivă, susține că mecanismele de protecție precum adaptabilitatea, îngrijirea și coeziunea comunitară sunt esențiale pentru rezultate reziliente.

Altă concepție, a Sistemelor de Dezvoltare, consideră reziliența nu ca pe o trăsătură personală fixă, ci ca rezultat al interacțiunilor dinamice și continue dintre persoană și mediile existențiale (Lerner și colab., 2013). Aceasta recunoaște că dezvoltarea este modelată de un schimb constant de idei între caracteristicile individuale, cum ar fi temperamentul, motivația și abilitățile de rezolvare a problemelor, și contextele mai largi ale vieții, inclusiv relațiile familiale, rețelele dintre colegi, școlile și contextele culturale. Astfel, reziliența este cel mai bine înțeleasă ca o cale adaptivă, niște procese adaptive, care se schimbă de-a lungul etapelor vieții și funcționează la mai multe niveluri, cum ar fi biologic, psihologic și social, ancorată în corp și creier, care sunt în centrul modelelor neurobiologice.

Modelele neurobiologice explorează modul în care reziliența este legată de dezvoltarea creierului, conexiunile neuronale și sistemele de reglare a stresului. Progresele în neuroștiință au arătat că sisteme cheie, cum ar fi axa hipotalamo-pituitară-adrenală, inclusiv hipocampul, amigdala și cortexul prefrontal, joacă un rol vital în adaptarea la stres în rândul adolescenților (Southwick și colab., 2014). Aceste sisteme biologice nu sunt statice, ele rămân extrem de flexibile, în special în timpul adolescenței, în contextul experiențelor pozitive, al adaptării eficiente și al relațiilor de susținere, ceea ce poate duce la consolidarea capacității tânărului de a gestiona provocările viitoare. În mod similar, expunerea timpurie la stresul cronic poate altera aceste sisteme, deși recuperarea este posibilă atunci când există factori de mediu și sociali protectori.

Folosind teoria sistemelor ecologice ca fundament, reziliența ecologică recunoaște că reziliența este inevitabil situată în contexte culturale, politice și structurale (Ungar, 2011). Diferite contexte sociale posedă factori de protecție diferiți. De ex., pentru a construi reziliența la tinerii marginalizați, Ungar (2011), a introdus conceptul de ecologie socială a rezilienței, subliniind diverse aspecte ale justiției sociale, identității colective și accesului la resurse relevante din punct de vedere cultural.

Modelul integrativ al rezilienței sintetizează relațiile complexe dintre elementele biologice, psihologice și ecologice. Conform modelului există trei niveluri de reziliență care se reflectă în emoțiile individuale și în sistemele de reglare neurocognitivă, în relații (îngrijire suportivă, mentorat) și în instituții (sisteme de politici, școli). Modelul Dinamic al Rezilienței subliniază natura adaptivă și neliniară a rezilienței în rândul adolescenților pe parcursul vieții (Southwick et al., 2014).

Evoluție și noile perspective

În ultimul deceniu, asistăm la schimbări, inovații sau curente noi, aflate în plină dezvoltare. Studierea rezilienței a cunoscut o evoluție semnificativă în dimensiunile conceptuale, metodologice și contextuale. Aceste schimbări sunt determinate de provocările globale în schimbare, de integrarea tehnologiei și de o înțelegere tot mai mare a aspectelor socioculturale ale adversității. O înțelegere mai largă, orientată spre sistem, a trăsăturilor individuale este înlocuită treptat de un cadru mai larg, orientat spre sistem, care ia în considerare schimbarea ecologică, identitățile intersectate și procesele adaptive. Celelalte aspecte ale rezilienței adolescenților sunt acum explorate activ de numeroși cercetători.

Pandemia de COVID-19 a schimbat fundamental viziunea globală despre reziliență, expunând slăbiciunile structurale și escaladând disparitățile preexistente. Odată cu aceasta, adolescenții s-au confruntat cu acces limitat la servicii de sănătate mintală, relații tensionate cu colegii și perturbări în educația lor. Deși multe cercetări pe această temă au remarcat o creștere a anxietății și a stresului, descoperirile paralele au indicat elemente care promovează reziliența, cum ar fi rutinele structurate, sprijinul social online și strategiile de adaptare (Magson et al., 2021). Mulți oameni au fost interesați de „reziliența de zi cu zi" sau de ajustări minore în activitățile lor zilnice, care le-au permis să rămână calmi, implicați și optimiști în timpul pandemiei. Aceasta i-a făcut să devină mai conștienți de dinamica familială, de diferențele în accesul la tehnologie și de capacitatea reacției instituționale.

În plus, reziliența a fost tot mai mult percepută nu doar ca o reacție individuală la dificultăți, ci ca un fenomen structural ce necesită resurse la nivel sistemic. Pe măsură ce carantina a dus adolescenții în spațiile digitale, internetul a devenit nu doar un instrument de adaptare, ci și o frontieră nouă pentru cercetarea rezilienței. Timpul excesiv petrecut în fața ecranelor, hărțuirea cibernetică și compararea cu ceilalți pe rețelele de socializare au fost asociate cu rezultate negative asupra sănătății; totodată, platformele digitale oferă un spațiu important pentru formarea identității, conectarea cu colegii și intervențiile în domeniul sănătății mintale.

Punctele forte ale integrării psihologiei pozitive a extins cercetarea rezilienței, concentrându-se pe creștere, optimism, recunoștință și comportamentul condus de un scop. Capacitatea adolescenților de a-și dezvolta un scop, de a reformula adversitatea și de a trece printr-o creștere post-traumatică este recunoscută din ce în ce mai rapid ca o cale crucială către reziliență (Tedeschi & Calhoun, 2004).

Mai multe programe precum Bounce Back Project și Penn Resilience Program ajută la restructurarea cognitivă, mindfulness și inteligența emoțională (Gillham et al., 2012). Aceste abordări bazate pe puncte forte schimbă narațiunea de la „rezistența la daune" la „construirea de resurse", astfel că din ce în ce mai mult contextele comunitare și de mediu, sunt recunoscute ca fiind esențiale pentru reziliența adolescenților, în special în contextul schimbărilor climatice, al strămutării și al contextului socio-politic. Adolescenții care au fost crescuți în zone cu

violență ridicată, tabere de refugiați sau regiuni vulnerabile din punct de vedere climatic prezintă acest tip de reziliență colectivă bazată pe conștiința de mediu, ajutorul reciproc și un sentiment de identitate comună

Conceptul de intersecționalitate, introdus pentru prima dată de Crenshaw în 1989, devine acum central în studiul rezilienței. Adolescenții dețin multiple identități care se suprapun, precum neurodivergența și dizabilitățile, influențând modul în care experimentează și răspund la provocări. De asemenea, se analizează cum combinațiile de privilegii și marginalizări afectează accesul la resurse și rezultatele pe termen lung. Conform cercetărilor recente, strategiile de reziliență pot varia nu doar între diferite grupuri culturale, ci și în interiorul acestora, în funcție de gen, clasă socială, neurotip și vizibilitatea instituțională (Morton et al., 2018). Reziliența adolescentină rezultă din interacțiuni complexe între factori de risc, care cresc vulnerabilitatea, și factori de protecție, care oferă sprijin în fața acestor provocări. Aceste influențe provin din diferite domenii ecologice, de la trăsături individuale la context familial, social și cultural mai larg.

Implicațiile pentru politici, practică și cercetare subliniază necesitatea unei abordări sensibile la intersecționalitate, care să recunoască diversitatea identităților adolescentine și modul în care acestea influențează reziliența. Politicile ar trebui să promoveze egalitatea de acces la resurse și oportunități pentru toate grupurile, ținând cont de combinațiile unice de privilegii și marginalizări. În practică, intervențiile trebuie să fie personalizate și adaptate contextului specific al fiecărui adolescent, ținând cont de factorii ecologici și interacțiunile complexe dintre riscuri și protecții. În cercetare, este esențial să se exploreze în continuare diversitatea experiențelor și strategiilor de reziliență, pentru a dezvolta intervenții mai eficiente și pentru a înțelege mai bine modul în care acești factori interacționează în diferite contexte culturale și sociale.

Când vorbim despre reziliența adolescenților astăzi, în special în peisajul complex al secolului XXI, ne gândim adesea doar la puterea lor personală, cum ar fi modul în care gestionează stresul, eșecul și presiunea. Însă reziliența nu se referă doar la modul în care indivizii fac față situației, ci mai degrabă la înțelegerea mediului înconjurător, cum ar fi familiile, școlile, comunitățile și societatea în general, care îi ajută să depășească aceste probleme. În lumea de astăzi, cu schimbările sale rapide și provocările sale mari, a ajuta oamenii să prospere înseamnă mai mult decât a-i învăța să facă față acestora, necesită politici corecte și de susținere, practici zilnice, cercetare și învățare și respect pentru cultură și identitate.

Politicile publice joacă un rol decisiv în modelarea condițiilor ecologice care fie întăresc, fie subminează reziliența. Guvernele sunt îndemnate să investească în infrastructuri comunitare de protecție - inclusiv servicii de sănătate mintală accesibile, centre multifuncționale pentru tineret, programe școlare sensibile la cultură și sisteme robuste de sprijin familial, în special în zonele în care astfel de resurse sunt limitate (Patton și colab., 2016).

Scopul politicilor ar trebui să se extindă dincolo de crearea de programe, pentru a elimina barierele structurale care perpetuează inegalitatea. Aceasta înseamnă integrarea strategiilor de promovare a rezilienței în sectoarele educației, sănătății, ocupării forței de muncă, dezvoltând în același timp cadre pentru crize care să protejeze bunăstarea adolescenților în timpul situațiilor de urgență. Astfel de cadre trebuie să pună accent în mod egal pe echitatea digitală, conexiunea socială și continuitatea sprijinului psihosocial (Breda & Theron, 2018). Fără acest nivel de planificare integrată, răspunsurile riscă să fie superficiale, în special pentru tinerii care trăiesc deja la intersecția a multiple dezavantaje.

În practică, fie că este vorba de școli, comunitate, proiectarea intervențiilor ar trebui să se realizeze prin implicarea directă a adolescenților în proiectarea programelor, ca fiind adesea cheia succesului acestui program. Atunci când tinerii ajută la crearea de soluții, programele devin mai eficiente și au șanse mai mari de a dura. Acest lucru este deosebit de important în comunitățile indigene și culturale diverse, unde colaborarea cu tinerii în procesul decizional nu numai că face programele mai eficiente, dar și consolidează identitatea culturală, le conferă un sentiment de apartenență și îi ajută să se îndepărteze de abordările „universale" care erau adesea impuse în trecut (Heid și colab., 2022). Privind în perspectivă, studiile în domeniul rezilienței ar trebui să investească mai mult în cercetarea longitudinală care surprinde modul în care reziliența se dezvoltă și, uneori, se schimbă pe parcursul adolescenței și în perioada adultă, folosind metodic, mai mult instrumentele digitale, inclusiv metodele de urmărire în timp real, platformele online participative și abordările etnografice virtuale, pentru a înțelege reziliența așa cum se modelează în cadrul ecologiilor digitale în rapidă schimbare, unde tinerii își petrec acum o mare parte din viața socială (Livingstone și colab., 2017).

Concluzii

Adolescența este o perioadă de schimbări profunde, când creșterea fizică rapidă, noile moduri de gândire și schimbările sociale se combină pentru a crea atât momente provocatoare, cât și oportunități pentru o dezvoltare remarcabilă. Literatura de specialitate arată clar că reziliența în acești ani nu este o trăsătură fixă, ci apare prin interacțiunea continuă a influențelor biologice, psihologice, sociale, culturale și structurale. Înțelegerea rezilienței s-a schimbat considerabil în ultimele decenii. Modelele timpurii au tratat-o adesea ca pe o trăsătură individuală, concentrându-se în principal pe punctele forte personale. Astăzi, cercetările arată că reziliența este, de asemenea, profund modelată de relații, comunități și sisteme mai largi în modelarea răspunsurilor adaptative. Drept urmare, s-au deschis frontierele către o gamă mai largă de abordări, de la strategii individuale de dezvoltare a abilităților,

cum ar fi tehnicile cognitiv-comportamentale, la programe conduse de comunitate, inițiative de emancipare a tinerilor și platforme digitale care conectează adolescenții. De aceea, e nevoie de includerea adolescenților înșiși ca parteneri autentici în luarea deciziilor vitale, decât să asiste ca destinatari pasivi ai soluțiilor concepute de adulți. Atunci când adolescenții sunt incluși în aceste programe și politici, inițiativa devine mai relevantă, mai responsabilă și mai impactantă.

Bibliografie

1. Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co. https://psycnet.apa.org/record/1997-08589-000
2. Breda, A. D. Van., & Theron, Linda. (2018). A critical review of South African child and youth resilience studies, 2009–2017. Children and Youth Services Review, 91, 237–247. https://doi.org/10.1016/J.CHILDYOUTH.2018.06.022
3. Bronfenbrenner, U. (1979). The Ecology of Human Development. Harvard University Press. https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1261242
4. Gillham, J. E., Reivich, K. J., Brunwasser, S. M., Freres, D. R., Chajon, N. D., Megan KashMacDonald, V., Chaplin, T. M., Abenavoli, R. M., Matlin, S. L., Gallop, R. J., & Seligman, M. E. P. (2012). Evaluation of a Group Cognitive-Behavioral Depression Prevention Program for Young Adolescents: A Randomized Effectiveness Trial. Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 41(5), 621–639. https://doi.org/10.1080/15374416.2012.706517
5. Heid, O., Khalid, M., Smith, H., Kim, K., Smith, S., Wekerle, C., Committee, T. S. N. Y. M. W., Bomberry, T., Hill, L. D., General, D. A., Green, T. J., Harris, C., Jacobs, B., Jacobs, N., Kim, K., Horse, M. L., Martin-Hill, D., McQueen, K. C. D., Miller, T. F., … Wekerle, C. (2022). Indigenous Youth and Resilience in Canada and the USA: a Scoping Review. Adversity and Resilience Science, 3(2), 113. https://doi.org/10.1007/S42844-022-00060-2
6. Lerner, R. M., Agans, J. P., Arbeit, M. R., Chase, P. A., Weiner, M. B., Schmid, K. L., & Warren, A. E. A. (2013). Resilience and positive youth development: A relational developmental systems model. In Handbook of Resilience in Children: Second Edition. Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3661-4_17
7. Lerner, R. M., Agans, J. P., DeSouza, L. M., & Gasca, Santiago. (2013). Describing, Explaining and Optimizing Within-Individual Change across the Life Span: A Relational Developmental Systems Perspective. Review of General Psychology, 17(2), 179–183. https://doi.org/10.1037/A0032931
8. Livingstone, S., Ólafsson, K., Helsper, E. J., Lupiáñez-Villanueva, F., Veltri, G. A., & Folkvord, F. (2017). Maximizing Opportunities and Minimizing Risks for Children Online: The Role of Digital Skills in Emerging Strategies of Parental Mediation. Journal of Communication, 67(1), 82–105. https://doi.org/10.1111/JCOM.12277;CTYPE:STRING:JOURNAL
9. Magson, N. R., Freeman, J. Y. A., Rapee, R. M., Richardson, C. E., Oar, E. L., & Fardouly, J. (2021). Risk and Protective Factors for Prospective Changes in Adolescent Mental Health during the COVID-19 Pandemic. Journal of Youth and Adolescence, 50(1), 44–57. https://doi.org/10.1007/S10964-020-01332-9
10. Masten, A. S. (2014). Global Perspectives on Resilience in Children and Youth. Child Development, 85(1), 6–20. https://doi.org/10.1111/CDEV.12205
11. Morton, M. H., Dworsky, A., Matjasko, J. L., Curry, S. R., Schlueter, D., Chávez, R., & Farrell, A.F. (2018). Prevalence and Correlates of Youth Homelessness in the United States. Journal of Adolescent Health, 62(1), 14–21. https://doi.org/10.1016/J.JADOHEALTH.2017.10.006
12. Patton, G. C., Sawyer, S. M., Santelli, J. S., Ross, D. A., Afifi, R., Allen, N. B., Arora, M., Azzopardi, P., Baldwin, W., Bonell, C., Kakuma, R., Kennedy, E., Mahon, J., McGovern, T., Mokdad, A. H., Patel, V., Petroni, S., Reavley, N., Taiwo, K., … Viner, R. M. (2016). Our future: a Lancet commission on adolescent health and wellbeing. The Lancet, 387(10036), 2423–2478. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)00579-1
13. Southwick, S. M., Douglas-Palumberi, H., & Pietrzak, R. H. (2014). Resilience. (M. J. Friedman, T. M. Keane, & P. A. Resick, Eds.; 2nd ed.). The Guilford Press. https://psycnet.apa.org/record/2014-34341-033
14. Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (2004). Posttraumatic Growth: Conceptual Foundations and Empirical Evidence. Psychological Inquiry, 15(1), 1–18. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1501_01
15. Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. American Journal of Orthopsychiatry, 81(1), 1–17. https://doi.org/10.1111/J.1939-0025.2010.01067.X

Dezvoltarea personalității adolescentului educat în diferite situații sociale de dezvoltare

Igor RACU,

Prof. univ. doctor habilitat în psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău

Rezumat

În acest articol sunt prezentate rezultatele unui studiu teoretico-experimental privind dezvoltarea personalității la vârsta adolescentă în funcție de Situația socială de dezvoltare – SSD (L. Vîgotskii). Cercetarea a fost realizată prin organizarea unui studiu constatativ în care au participat 100 de adolescenți: 50 din mediul rural și 50 din mediul urban, 50 sunt fete și 50 băieți, 43 de adolescenți din familii complete, 27 din familii incomplete și 30 din familii temporar dezintegrate. Scopul general lansat pentru experimentul constatativ - stabilirea diferențelor în personalitatea adolescentului determinate de situația socială de dezvoltare(tipul familiei: familii complete, incomplete/temporar dezintegrate; locul de trai: urban/rural). Ca rezultate de bază în cadrul cercetării constatative am obținut diferențe în personalitatea adolescenților educați în diferite tipuri de familie, care locuiesc în mediu rural/mediu urban, dar și în funcție de genul lor.

Cuvinte cheie: personalitate, vârsta adolescentă, situația socială de dezvoltare, experiment constatativ.

Dicționarul de psihologie Larousse ne dă următoarea definiție a personalității: „Ansamblu de caracteristici afective, emoționale, dinamice, relativ stabile și generale, ale felului de a fi al unei persoane în modul în care reacționează la anumite situații în care se găsește" [2]. Personalitatea umană reprezintă un fenomen și o realitate

complexă, deoarece include o varietate de componente diferite ca structură, funcționalitate și finalitate (biologice, psihologice, sociale, axiologice, istorice) și dinamică – deși dispune de trăsături relativ stabile, totuși există o evoluție în timp, atât în plan filogenetic, cât și în plan ontogenetic. Astfel, problema personalității necesită o abordare multidisciplinară. În personalitate este implicată existența umană substanțial și spiritual, cât și întreg ansamblul de valori acumulate, însușite, realizate și proiectate de om [1].

Adolescența (14/15 - 17/18 ani) este o perioadă de dezvoltare în care copiii tind cu ardoare să devină adulți independenți. În timpul adolescenței, copilul suferă schimbări fizice, intelectuale și emoționale foarte semnificative. A ajuta adolescenții să treacă peste această perioadă este o adevărată provocare atât pentru părinți, cât și pentru maturii în mediul lor social [3, 4].

Noțiunea de Situație socială de dezvoltare (SSD) a fost propusă 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[3, 4]. 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.

Ipoteză generală a cercetării: Presupunem că există diferențe în însușirile de personalitate la adolescenți în funcție de Situația socială de dezvoltare.

Ipoteze operaționale: 1. Presupunem că există diferențe în însușirile de personalitate la adolescenți în funcție de variabila mediul de trai (urban/ rural); 2. Presupunem că există diferențe în însușirile de personalitate la adolescenți în funcție de variabila gen (masculin/ feminin); 3. Presupunem că există diferențe specifice în dezvoltarea personalității adolescentului în funcție de variabila tipul familiei (familii complete, familii incomplete și familii temporar dezintegrate);

Instrumente administrate: Scala Rosenberg a stimei de sine; Autoaprecierea stărilor psihice Eysenck; Test de inteligență emoțională după R. Bar-on și D. Goleman (adaptat de M. Roco); Studierea încrederii în sine de V. Romek.

Eșantionul cercetării a fost format din 100 adolescenți, împărțiți în 2 eșantioane: 50 din mediul rural și 50 din mediul urban, dintre care 50 sunt fete și 50 băieți, 43 de adolescenți din familii complete, 27 din familii incomplete și 30 din familii temporar dezintegrate.

În scopul studierii stimei de sine, ca trăsătură de personalitate am administrat testul pentru evaluarea stimei de sine – Rosenberg. Rezultatele obținute sunt prezentate în figura care urmează.

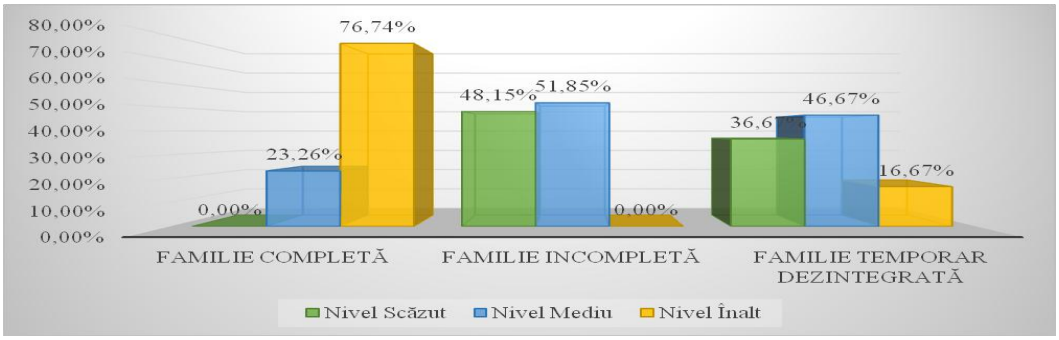


Figura nr.1. Rezultatele pentru stima de sine în funcție de SSD (familii complete, familii incomplete și familii temporar dezintegrate)

Adolescenții din diferite tipuri de familie au obținut următoarele rezultate pentru stima de sine: 33 (76,74%) adolescenți din familii complete au nivelul înalt al stimei de sine și 10 (23,26%) au nivelul mediu al stimei de sine; Adolescenții din familiile incomplete preponderent au nivelul stimei de sine mediu – 14 (51,85%) și scăzut – 13 (48,15%); 11 (36,67%) adolescenți din familiile temporar dezintegrate au nivelul scăzut al stimei de sine, 14 (46,67%) au nivelul mediu și 5 (16,67%) au nivelul înalt. Nivelul scăzut al stimei de sine nu este caracteristic adolescenților care fac parte din familii complete, în comparație cu adolescenții din familii incomplete și temporar dezintegrate care preponderent au obținut nivelul scăzut și mediu al stimei de sine. Prelucrarea statistică a rezultatelor după testul Kruskal-Wallis ne-a permis să constatăm diferențe statistic semnificative în funcție de tipul de familie (familii complete, incomplete și temporar dezintegrate) (Hi^2=45,688, $p \leq 0,001$), cu rezultate mai înalte la adolescenții din familii complete. Aceștia sunt mai stabili emoțional, au o stimă de sine și încredere în

sine stabilă, păstrează o coerență în afirmațiile și conduitele lor, chiar dacă contextul poate fi defavorabil. În continuare ne-am propus să analizăm nivelul stimei de sine în funcție de mediul de trai – urban și rural. Rezultatele sunt ilustrate în figura 2. de mai jos.

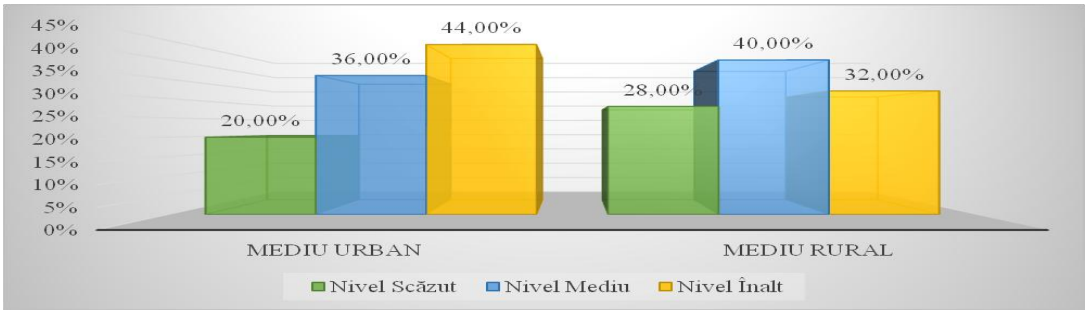


Figura nr. 2. Rezultatele pentru stima de sine în funcție de mediul de trai – urban/rural

Constatăm că 22 (44,00%) adolescenți din mediul urban au nivel înalt al stimei de sine, 18 (36,00%) nivel mediu și 10 (20,00%) nivel scăzut. Pentru adolescenții din mediul rural distribuția datelor ne arată că 20 adolescenți au nivel mediu al stimei de sine, 16 (32,00%) nivel înalt și 14 (28,00%) nivel scăzut al stimei de sine. Adolescenții din mediul urban au o stimă de sine medie spre ridicată, în comparație cu adolescenții din mediul rural, care preponderent au un nivel scăzut și mediu al stimei de sine.

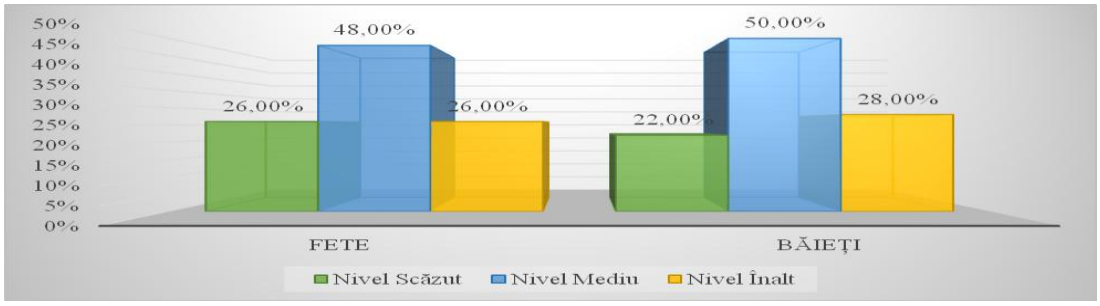


Figura nr. 3. Rezultatele pentru stima de sine în funcție de variabila gen

Rezultatele prezentate ne permit să constatăm că nivelul scăzut al stimei de sine este prezent la 13 (26,00%) fete și la 11 (22,00%) băieți. Nivelul mediu al stimei de sine este prezent la 24 (48,00%) fete și 25 (50,00%) băieți, și nivelul înalt este caracteristic la 13 (26,00%) fete și 14 (28,00%) băieți. Prelucrarea statistică a rezultatelor după testul t Student ne-a permis să constatăm diferențe statistic semnificative în funcție de variabila gen ($t=-0,891$, $p \leq 0,005$), cu rezultate mai înalte pentru băieți. Băieții au stimă de sine ridicată, sunt capabili să-și afirme trebuințele și dorințele personale și să se bucure de rezultatele eforturilor sale. În continuare ne-am propus să identificăm nivelul anxietății, agresivității, prezența frustrării și rigidității prin intermediul testului Autoaprecierea stărilor psihice Eysenck.

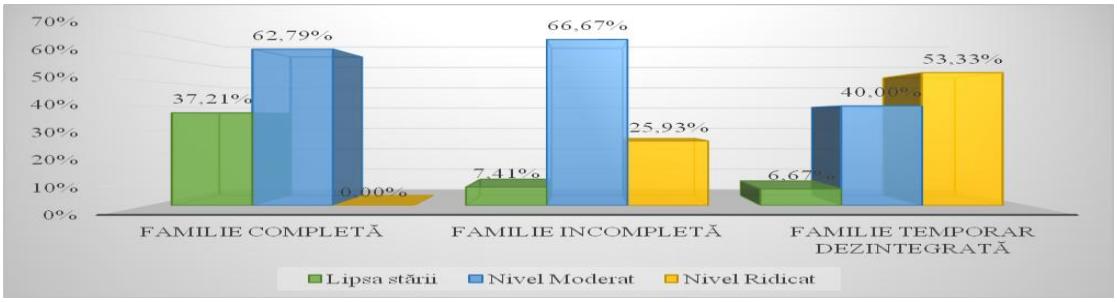


Figura nr.4. Rezultatele pentru starea psihică Anxietate în funcție de variabila tipul de familie

Constatăm că lipsa anxietății este specifică la 16(37,21%) adolescenți din familii complete, 2(7,41%) adolescenți din familii incomplete și 2(6,67%) adolescenți din familii temporar dezintegrate. Nivelul moderat al anxietății este prezent la 27(62,79%) adolescenți din familii complete, 18(66,67%) adolescenți din familii incomplete și 12(40,00%) adolescenți din familii temporar dezintegrate. Nivel ridicat al anxietății nu este prezent la adolescenții din familii complete, în schimb este prezent la 16 (53,33%) adolescenți din familii temporar

dezintegrate și la 7 (25,93%) adolescenți din familii incomplete. Adolescenții cu nivel moderat și ridicat sunt îngrijorați sau extrem de temători asupra unor anumite aspecte din viața de zi cu zi, sunt irascibili și deseori evita interacțiunile sociale. Prelucrarea statistică a rezultatelor după testul Kruskal-Wallis ne-a permis să constatăm diferențe statistic semnificative în funcție de tipul de familie (Hi^2= 31,814, p≤0,001), cu rezultate mai înalte la adolescenții din familii temporar dezintegrate. Adolescenții care fac parte din acest tip de familii sunt mai anxioși, deseori se simt încordați sau nervoși, anticipează răului, au stări de iritabilitate și agitație.

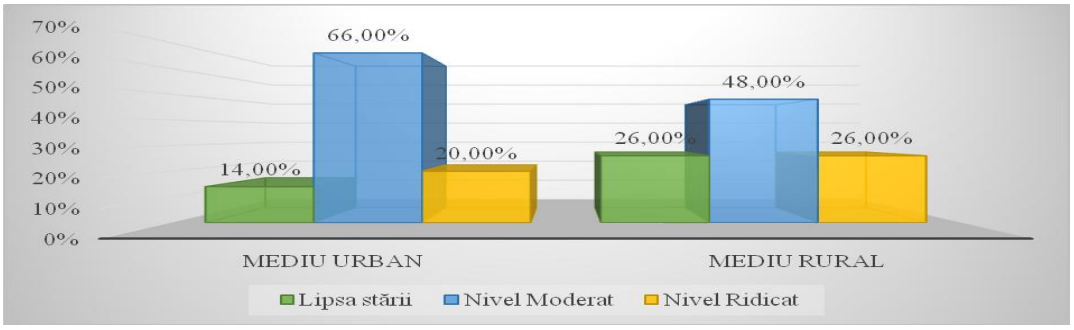


Figura nr. 5. Rezultatele pentru starea psihică Anxietate în funcție de mediul de trai

Constatăm lipsa anxietății la 7(14,00%) adolescenți din mediul urban și 13(26,00%) adolescenți din mediul rural. Nivelul moderat al anxietății este prezent la 33(66,00%) adolescenți din mediul urban, spre deosebire de mediul rural – 24(48,00%) adolescenți. Nivelul ridicat al anxietății este prezent la 10(20,00%) adolescenți din mediul urban și la 13(26,00%) adolescenți din mediul rural. Prelucrarea statistică a rezultatelor prin testul t Student ne-a permis să constatăm diferențe statistic semnificative în funcție de variabila mediu de trai (t=1,134, p ≤0,001), cu rezultate mai înalte pentru adolescenții din mediul rural. Astfel, adolescenții din mediul rural sunt mai anxioși, au stări de iritabilitate, instabilitate emoțională și încordare.

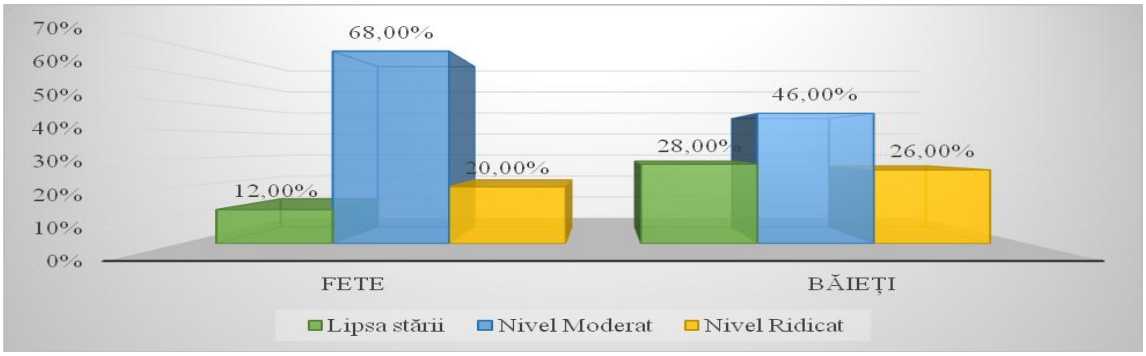


Figura nr. 6. Rezultatele pentru starea psihică Anxietate în dependență de variabila de gen

Nivelul moderat l-au obținut 34(68,00%) fete, spre deosebire de băieți - 23(46,00%), iar nivelul ridicat l-au obținut 10(20,00%) fete și 13(26,00%) băieți. Lipsa stării de anxietate este mai frecvent întâlnit la băieți – 14(28,00%), spre deosebire de fete – 6 (12,00%).

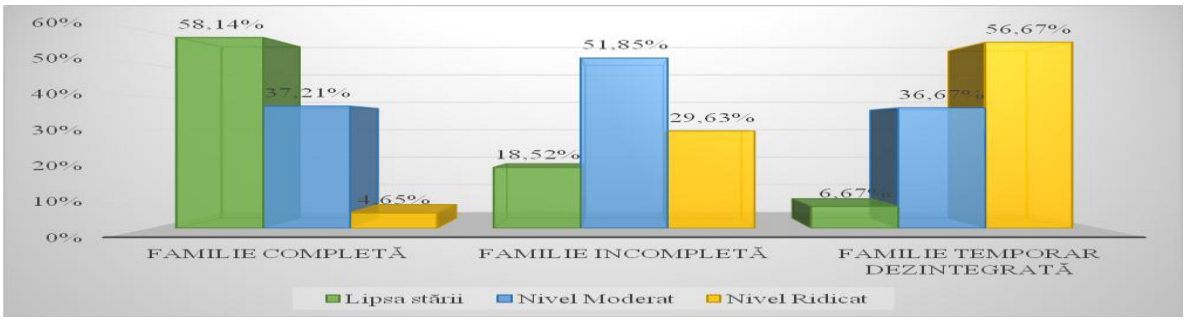


Figura nr. 7. Rezultatele la Frustrare în funcție de variabila tipul de famile

Cei mai mulți dintre adolescenții din familii complete nu au manifestat stare de frustrare – 25(58,14%), 5(37,21%) adolescenți au nivel moderat al frustrării și 2(4,65%) nivel ridicat al frustrării. Pentru adolescenții din

familii incomplete caracteristic este nivelul moderat la 16 (51,85%) adolescenți, nivelul ridicat la 8(29,63%) adolescenți și la 5(18,52%) adolescenți lipsa stării de frustrare. Spre deosebire de adolescenții din familii complete și incomplete, cei din familiile temporar dezintegrate, preponderent au un nivel ridicat al frustrării. Astfel, 17(56,67%) adolescenți au nivelul ridicat al frustrării, 11(36,67%) au nivelul moderat și 2(6,67%) nu au manifestat stare de frustrare. Adolescenții din mediul urban au obținut următoarele rezultate: 8(16,00%) adolescenți nu au starea de frustrare, 31(62,00%) adolescenți au nivelul moderat al frustrării și 11(22,00%) adolescenți au nivelul ridicat al frustrării. În mediul rural 10(20,00%) dintre adolescenți nu manifestă starea de frustrare, 28(56,00%) au nivel moderat și 12(24,00%) au nivel ridicat al frustrării. În funcție de variabila gen, rezultatele pentru starea de frustrare sunt: lipsa stării de frustrate este prezentă la 5(10,00%) fete și 6(12,00%) băieți; nivelul moderat al stării de frustrare îl au 27(54,00%) fete și 29(58,00%) băieți; nivel ridicat al stării de frustrare l-au obținut 18 (36,00%) fete și 15(30,00%) băieți.

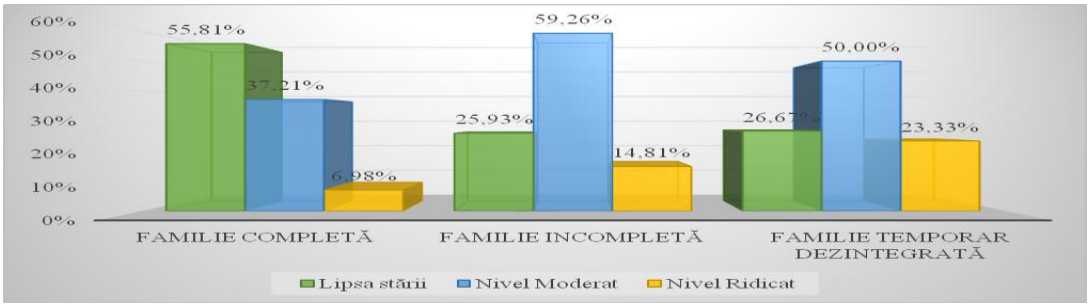


Figura nr. 8. Rezultatele la Agresivitate în funcție de tipul de familie

Constatăm lipsa stării de agresivitate la 24(55,81%) adolescenți din familii complete, la 8 (26,67%) adolescenți din familii temporar dezintegrate și 7(25,93%) adolescenți din familii incomplete. Nivel moderat al agresivității l-au obținut 16(59,26%) adolescenți din familii incomplete, 16(50,00%) adolescenți din familii temporar dezintegrate și 15(37,21%) adolescenți din familii complete. Nivel ridicat a fost constatat la 7(23,33%) adolescenți din familii temporar dezintegrate, la 4(14,81%) adolescenți din familii incomplete și la 3(6,98%) adolescenți din familii complete. Prelucrarea statistică a rezultatelor (Kruskal-Wallis) ne-a permis să constatăm diferențe statistic semnificative în funcție de tipul de familie (Hi^2= 22,369, p≤0,001), cu rezultate mai înalte la adolescenții din familii temporar dezintegrate.

Pentru agresivitate la adolescenții în funcție de mediu de trai am obținut: în mediul urban 23(46,00%) adolescenți nu manifestă stări de agresivitate, 18(36,00%) adolescenți au obținut nivel moderat al stării de agresivitate și 9(18,00%) adolescenți au obținut nivel ridicat de agresivitate. În mediul rural 24(48,00%) adolescenți au obținut nivel moderat al stării de agresivitate, 18(36,00%) adolescenți nu au manifestat agresivitate și 8(16,00%) adolescenți au nivel ridicat de agresivitate. Rezultatele pentru agresivitate în funcție de variabila gen ne permit să constatăm că 25 (50,00%) fete și 17(34,00%) băieți nu manifestă stări de agresivitate. Nivel moderat de agresivitate l-au obținut 18(36,00%) fete și 23(46,00%) băieți, iar nivel înalt al stării de agresivitate am constatat la 7(14,00%) fete și 10(20,00%) băieți. Prelucrarea statistică a rezultatelor (t-Student) ne-a permis să constatăm diferențe statistic semnificative în funcție de variabila gen (t=1,167, p ≤0,001), cu rezultate mai înalte pentru băieți. Aceștia au comportamente agresive, sunt mai încordați și instabili emoțional, mai ostili, astfel întâmpină dificultăți de relaționare cu semenii. În continuare vom analiza rezultatele pentru următoarea stare psihică – Rigiditate, în funcție de variabilele propuse.

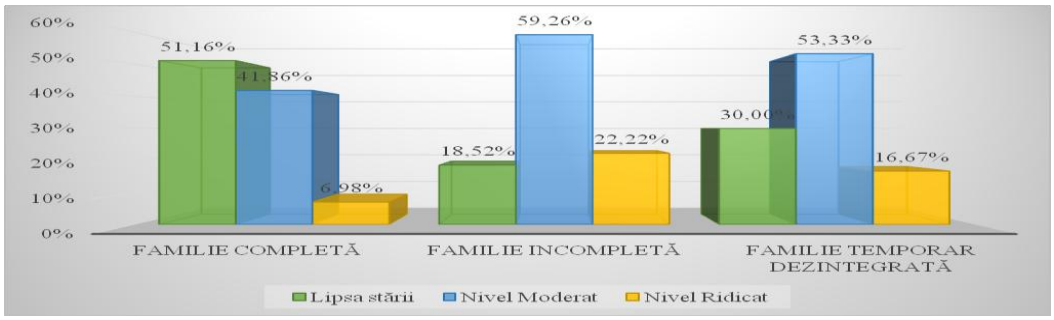


Figura nr. 9. Rezultatele la Rigiditate în funcție de variabila tipul de familie

În familiile complete 22(51,16%) adolescenți nu au manifestat stări de rigiditate, 18 (41,86%) adolescenți au nivel moderat și 3(6,98%) nivel ridicat de rigiditate. În familiile incomplete 16(59,26%) adolescenți manifestă

nivel moderat de rigiditate, 6(22,22%) adolescenți nivel ridicat și 5(18,52%) nu au manifestat stare de rigiditate. În mediul urban 20(40,00%) adolescenți nu au manifestat stări de rigiditate, 25(50,00%) au nivel moderat și 5(10,00%) nivel ridicat de rigiditate. În mediul rural 19(38,00%) adolescenți nu prezintă stări de rigiditate, 24(48,00%) au nivel moderat și 7(14,00%) adolescenți au nivel ridicat de rigiditate. În funcție de variabila gen au fost obținute următoarele rezultate: lipsa stării de rigiditate au obținut 23(46,00%) fete și 19(38,00%) băieți; nivel moderat l-au obținut 20(40,00%) fete și 23(46,00%) băieți; nivel ridicat l-au obținut 7(14,00%) fete și 8(16,00%) băieți. În continuare pentru a evalua gradul de dezvoltare a inteligenței emoționale la adolescenți, am administrat testul de inteligență emoțională după R. Bar-on și D. Goleman (adaptat de M. Roco).

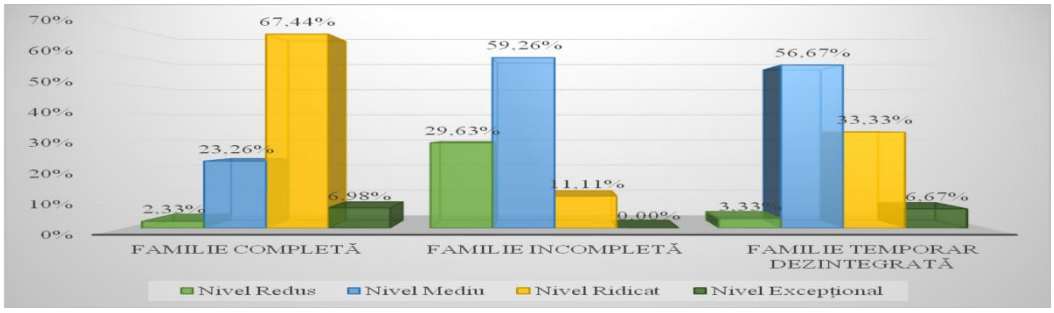


Figura nr. 10. Rezultatele la inteligența emoțională în funcție de variabila tipul de familie

Constatăm nivelul redus al inteligenței emoționale l-au obținut 8(29,63%) adolescenți din familii incomplete, 1(3,33%) adolescent din familii complete și 1(2,33%) adolescent din familii temporar integrate. Nivel mediu l-au manifestat preponderent adolescenții din familiile incomplete și temporar dezintegrate: 17(56,67%) din familii temporar dezintegrate, 16(59,26%) din familii incomplete și 10(23,26%) adolescenți din familii complete. Nivel ridicat al inteligenței emoționale a fost constatat la 29(67,44%) adolescenți din familii complete, 10(33,33%) din familii temporar dezintegrate și 3(11,11%) adolescenți din familii incomplete. Nivelul excepțional de inteligență emoțională nu este caracteristic pentru adolescenții din familiile incomplete, constatat la 3(6,98%) adolescenți din familii complete și la 2(6,67%) din familii temporar dezintegrate. Prelucrarea statistică a rezultatelor (Kruskal-Wallis) ne-a permis să constatăm diferențe statistic semnificative în funcție de tipul de familie (Hi^2= 34,518, p≤0,001), cu rezultate mai înalte la adolescenții din familii complete.

Rezultatele la inteligența emoțională în funcție de mediul de trai: 7(14,00%) adolescenți din mediul urban și doar 3(6,00%) din mediul rural au manifestat nivel redus de inteligență emoțională. Nivel mediu de inteligență emoțională l-au obținut mai mulți adolescenți din mediul rural – 25(50,00%) și mai puțini din mediul urban – 18(36,00%). Nivel ridicat de inteligență emoțională l-au obținut 22(44,00%) adolescenți din mediul rural și 20(40,00%) din mediul urban. Nivel excepțional de inteligență emoțională a fost constatat doar la 5(10,00%) adolescenți de mediul urban. Rezultatele la inteligența emoțională în funcție de variabila gen: nivel redus al inteligenței emoționale l-au obținut 4(8,00%) fete; nivelul mediu – 18(36,00%) fete; nivelul ridicat – 23 (46,00%) fete și nivelul excepțional – 5(10,00%) fete. Spre deosebire de fete, băieții: nivel redus au manifestat 6(12,00%); nivel mediu – 25(50,00%); nivel ridicat – 19(38,00%) dintre băieți. Prelucrarea statistică a rezultatelor (t-Student) ne-a permis să constatăm diferențe statistic semnificative în funcție de variabila de gen (t=1,959, p ≤0,005), cu rezultate mai înalte pentru fete. În continuare vom prezenta rezultatelor obținute în urma administrării testului de studiere a încrederii în sine (V. Romek), cu următoarele componente: încrederea în sine, curajul social și inițierea contactelor sociale în funcție de SSD.

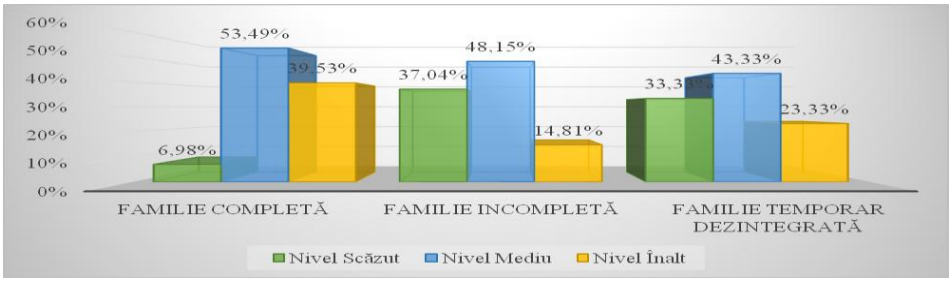


Figura nr. 11. Rezultatele la încrederea în sine în funcție de variabila tipul de familie

Constatăm că în familiile complete 3(6,98%) adolescenți au manifestat nivel scăzut al încrederii în sine, 23(53,49%) nivel mediu și 17(39,53%) nivel înalt al încrederii în sine. Din familii incomplete nivelul scăzut al

încrederii în sine l-au obținut 10(37,045) adolescenți, nivel mediu 13(48,15%) și nivel înalt 4(14,81%) adolescenți. Familii temporar dezintegrate: 10 (33,33%) adolescenți au obținut nivel scăzut, 13(43,33%) nivel mediu și 7(23,33%) nivel înalt al încrederii în sine. În funcție de variabila mediul de trai: în mediul urban nivel scăzut l-au obținut 7(14,00%) adolescenți, nivel mediu 26(52,00%) adolescenți și nivel înalt 17(34,00%) adolescenți; în mediul rural nivel scăzut al încrederii în sine l-au obținut 2(4,00%) adolescenți, nivel mediu 26(52,00%) adolescenți și nivel înalt 22(44,00%) adolescenți. În funcție de variabila gen, la încrederea în sine au fost constatate următoarele: nivel scăzut l-au obținut 8(16,00%) fete și 7(14,00%) băieți; nivel mediu l-au obținut 27(54,00%) fete și 26(52,00%) băieți și nivel înalt l-au obținut 15(30,00%) fete și 17(34,00%) băieți.

În continuare vom prezenta rezultatele pentru următoarea componentă – curajul social al adolescenților din diferite SSD (V. Romek). Prelucrarea statistică a rezultatelor (t - Student) ne-a permis să constatăm diferențe statistic semnificative în funcție de variabila gen (t=-2,495, p ≤0,007), cu rezultate mai înalte pentru băieți. Băieții dau dovadă de mai mult curaj social, sunt mai perseverenți și au o evaluare pozitivă a propriilor competențe și abilități, care de cele mai multe ori sunt suficiente pentru a atinge obiectivele și nevoile proprii. Prelucrarea statistică a rezultatelor (Kruskal-Wallis) ne-a permis să constatăm diferențe statistic semnificative în funcție de variabila tipul de familie (Hi^2= 12,409, p≤0,002), cu rezultate mai înalte la adolescenții din familii complete. Adolescenții care fac parte din familii complete inițiază mai ușor contacte sociale, sunt mai sociabili, stabilesc relații eficiente și au un nivel înalt de adaptare socială.

Pentru următoarea componentă – adaptarea socială am obținut următoarele rezultate. Prelucrarea statistică a rezultatelor (t – Student) ne-a permis să constatăm diferențe statistic semnificative în funcție de variabila gen (t=-4.078, p ≤0,001), cu rezultate mai înalte pentru băieți. Băieții adolescenți au un nivel înalt al adaptării sociale, dau dovadă de rezistența la influențe din exterior, inclusiv la cele negative și adaptează modalități constructive de soluționare a conflictelor.

Concluzii

Rezultatele experimentului constatativ confirmă ipoteza privind existența diferențelor specifice în dezvoltarea personalității adolescenților în funcție de tipul familiei. Adolescenții din familii complete manifestă nivel mai înalt la stima de sine, inteligența emoțională și inițierea contactelor sociale. Adolescenții din familii incomplete și temporar dezintegrate manifestă mai frecvent stările psihice de anxietate, agresivitate și rezultate mai scăzute pentru stima de sine, inteligență emoțională și inițierea contactelor sociale. Adolescenții din mediul rural au manifestat nivel mai înalt la anxietate în comparație cu semenii lor educați în mediul urban (t=1,134, p ≤0,001). În funcție de variabila gen concluzionăm că băieții au manifestat nivel mai ridicat la stima de sine (t=-0,891, p ≤0,005), agresivitate (t=1,167, p ≤0,001), curaj social (t=-2,495, p ≤0,007), și inițierea contactelor sociale (t=-4,078, p ≤0,005). Fetele, spre deosebire de băieți, au obținut rezultate mai înalte la inteligența emoțională (t=1,959, p ≤0,005).

Bibliografie

1. Golu, M. Fundamentele psihologiei. București: Romania de Mâine: 2007, 832 p. ISBN 978-973725-857-1.
2. Larousse Marele Dicționar al psihologiei. București: Editura Trei, 2006. 1358 p. ISBN (10) 973-707-099-2, ISBN (13) 978-973-707-099-9.
3. Racu, I., Racu, Iu. Psihologia dezvoltării: manual. Chișinău: CEP USM. 2013. 212 p. 7.
4. Racu, Ig. Dezvoltarea personalității la vârsta preadolescentă în diferite situații sociale de dezvoltare, p.105-115, dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/ handle

Dezvoltarea mecanismelor de coping și a personalității la vârsta adultă

Igor RACU,

Prof. univ. doctor habilitat în psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău

Maria Nicoleta MOCANU,

Dr. în psihologie, psiholog principal, psihoterapeut integrativ, Curtea de Apel Constanța, România

Rezumat

În acest articol sunt prezentate rezultatele unui studiu teoretico-experimental privind elaborarea și implementarea unui program formativ integrativ de intervenții psihologice orientat la schimbarea/ameliorarea mecanismelor de coping și a trăsăturilor de personalitate ale adultului. Sunt delimitate reperele principale ale experimentului formativ: obiectivele, ipoteza și metodologia demersului științific, este prezentată structura programului de intervenție, metodele și tehnicile specifice psihologice utilizate. Sunt evaluate efectele programului psihologic integrativ elaborat și implementat, este stabilită eficiența intervenției formative privind ameliorarea/ schimbarea mecanismelor de coping la vârsta adultă.

Organizarea experimentului formativ a avut la bază rezultatele unei cercetări constatative realizate pe un eșantion de 260 de adulți, 130 de bărbați și 130 de femei, populație non – clinică din România, cu vârsta între 22 – 50 ani în care am studiat impactul mecanismelor de coping cognitiv emoționale și comportamentale asupra profilului de personalitate de la vârsta adultă, am identificat factorii comuni care se află în spatele variabilelor mecanisme de coping și factorii de personalitate din modelul alternativ cu cinci factori (sociabilitate, căutare

impulsivă de senzații, activitate, neuroticism – anxietate, agresivitate), am stabilit mecanismele de coping predictori ai impresiei favorabile, ca trăsătură de personalitate în profilul psihologic al adultului, am investigat legătura dintre mecanismele de coping și autocontrolul emoțional al adultului, precum și diferențele în funcție de gen, am evidențiat diferențele între mecanismele de coping cognitiv - emoționale și comportamentale ale adultului tânăr (22 – 29 ani) și ale adultului de vârstă medie (30 – 50 ani).

Scopul experimentului formativ realizat a fost schimbarea / ameliorarea mecanismelor de coping și a trăsăturilor de personalitate ale adultului printr-un program integrativ de intervenție psihologică, ca urmare a participării la acest program. Acesta are în vedere următoarele aspecte: *ameliorarea mecanismelor de coping disfuncționale ale adultului*: coping cognitiv emoțional - autoculpabilizare, ruminare, catastrofarea, culpabilizarea celorlalți; coping comportamental: acțiune instinctivă, evitare, acțiune indirectă, acțiune antisocială, acțiune agresivă; *dezvoltarea mecanismelor de coping coping cognitiv emoțional* (acceptare, refocalizare pozitivă, refocalizare pe planificare, reevaluare pozitivă, punerea în perspectivă); coping comportamental (acțiune asertivă, relaționare socială, căutarea suportului social, acțiune prudentă); *schimbarea la nivel semnificativ a trăsăturilor de personalitate din profilul psihologic de la vârsta adultă*: sociabilitate, căutare impulsivă de senzații, activitate, neuroticism – anxietate, agresivitate – ostilitate, dezirabilitate socială, autocontrolul emoțional, impresia bună [1, 2]. *Cuvinte cheie:* coping, personalitate, intervenții psihologice, mecanisme de coping, vârsta adultă

Ipoteza experimentului formativ enunță faptul că prin intervenții psihologice special organizate (plan de intervenție de grup) este posibilă diminuarea mecanismelor de coping dezadaptative și dezvoltarea mecanismelor de coping adaptative, precum și modificarea semnificativă a trăsăturilor de personalitate.

Variabila independentă a fost însuși *programul integrativ de intervenție psihologică de grup* la care adulții au participat cu scopul diminuării copingului disfuncțional și a dezvoltării copingului funcțional și a trăsăturilor de personalitate. *Variabilele dependente* din cadrul programului de intervenție formativ de grup au fost: copingul cognitiv emoțional; copingul comportamental; trăsăturile de personalitate [1, 2]. *Cercetarea formativă a fost realizată cu participarea a* 24 de persoane, adulți: 12 de gen masculin și 12 de gen feminin. Media de vârstă a subiecților pentru ambele grupuri este de 29 de ani, cu vârsta minimă de 22 de ani, iar cea maximă 44 ani. *Grupul experimental (GE)* a fost format din 12 adulți (6 B și 6 F). Membri acestui grup au participat la programul de intervenție psihologică de grup, pe o perioadă de 10 luni. *Grupul de control (GC)* – este comparabil din punct de vedere statistic (vârstă, gen) cu grupul experimental și a fost format tot din 12 adulți (6 B și 6 F), care însă *nu* au participat la programul de intervenție psihologică de grup.

Grupurile au fost constituite respectând criteriul *omogenității*: rezultatele obținute la chestionarele de coping și personalitate din experimentul de constatare, respectiv scoruri ridicate pentru mecanismele de coping disfuncționale și scăzute pentru cele funcționale, adaptative, asemenea și pentru trăsăturile de personalitate din modelul Big Five și cele din CPI studiate în experimentul constatativ. Pentru verificarea omogenității, am comparat rezultatele obținute de adulții din grupul experimental cu cele obținute de cei din grupul de control la probele de coping și de personalitate prin intermediul administrării testului neparametric U Mann – Whitney. La compararea rezultatelor la toate testele administrate și pentru toate scalele acestora, nu au fost obținute diferențe statistic semnificative la pragul de semnificație $p < 0,05$.

În scopul realizării obiectivelor generale și specifice din cadrul experimentului formativ am recurs la realizarea a 20 de ședințe de *intervenție psihologică integrativă de grup*, desfășurate timp de aproximativ 2 ore o dată la două săptămâni, prin care au fost antrenate mecanismele de autoreglaj emotional, comportamental și cognitiv, demersul interven țional fiind de tip integrativ, eclectic, după cum poate fi observat în tabelul 1.

Tabel nr. 1. Demersul interven țional integrativ în lucrul cu mecanismele de coping ale adultului

MODALITĂȚI	***MECANISME DE SCHIMBARE***	***METODE ȘI TEHNICI DE INTERVENȚIE***
COGNITIVE	Mindfulness Schimbarea perspectivei Creșterea responsabilității în luarea deciziilor Conștientizarea consecințelor stilurilor de coping	Restructurare cognitivă Lucrul cu părțile personalității Filmul minții (mind movie) – efecte decizii
COMPORTA-MENTALE	Conștientizarea impactului stilurilor de coping Oglindirea comportamentului celuilalt	Modelare Joc de rol Mișcare; Lucrul cu corpul Filmul minții (mind movie) – efecte comportament
EMOȚIONALE	Conectarea cu senzațiile din corp	Tehnici de respirație Imagerie dirijată Antrenarea coerenței inimă – creier

Pentru a evalua eficiența programului nostru de intervenție am realizat o analiză comparativă a rezultatelor obținute de adulții din grupul experimental (GE) la testul inițial și retest, rezultatele adulților din grupul de control (GC) la testul inițial și retest, precum și rezultatele adulților din grupul experimental la retest în comparație cu

rezultatele adulților din grupul de control la retest. Această analiză ne va permite să evaluăm impactul programului nostru și să determinăm dacă există diferențe semnificative între grupurile de intervenție și de control în ceea ce privește evoluția rezultatelor pe parcursul timpului.

Prima etapă realizată de noi a fost *compararea rezultatelor subiecților din grupul experimental cu cele ale grupului de control după realizarea experimentului formativ.* În acest scop am administrat testul statistic neparametric U Mann – Whitney. Datele prezentate reflectă impactul intervenției psihologice asupra grupului experimental (GE) și grupului de control (GC). Analiza a fost realizată prin compararea scorurilor obținute la retestarea diferitelor dimensiuni ale copingului și ale trăsăturilor de personalitate.

La unele dintre scalele chestionarului CERQ constatăm o descreștere a rezultatelor cantitative pentru subiecții din grupul experimental, iar la altele o creștere a scorurilor, fapt care ne permite să vorbim despre impactul pozitiv al programului formativ pe care l-am elaborat și realizat. Am reușit să *diminuăm* în mod semnificativ (p= 0,0001): *autoculpabilizarea* (GE =8,88; GC =16,12), *ruminarea* (GE = 7,33; GC =17,67), *catastrofarea* (GE = 7,67; GC =17,33), *culpabilizarea celorlalți* (GE =9,21; GC =15,79) și să *creștem* semnificativ în grupul experimental raportat la grupul de control următoarele mecanisme de coping (p=0,0001): *acceptarea* (GE =16,62; GC =8,38), *refocalizarea pozitivă* (GE = 17,29; GC = 7,71), *refocalizarea pe planificare* (GE =16,38; GC =8,62), *reevaluarea pozitivă* (GE = 16,75; GC = 8,25), *punerea în perspectivă* (GE =17,67; GC = 7,33). Datele sunt prezentate în figura 1.

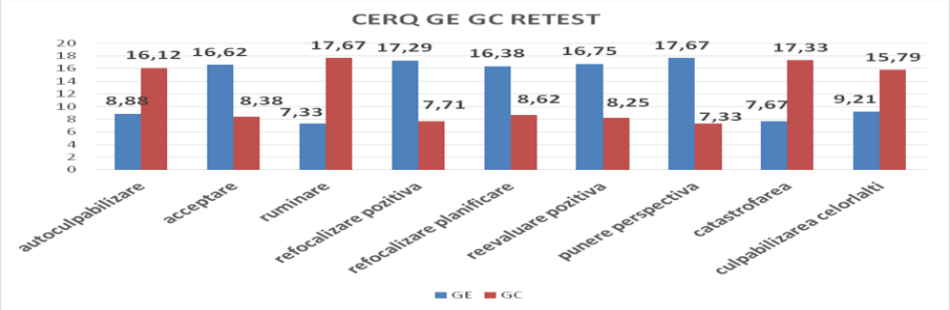


Figura nr. 1. Chestionarul CERQ GE GC Retest

Pentru toate scalele chestionarului SACS am obținut diferențe semnificative pentru subiecții din grupul experimental în comparație cu adulții din grupul de control prin testul U Mann Whitney (p=0,0001). Putem vorbi despre faptul că am reușit, prin intermediul programului formativ să modificăm din valorile cantitative ale subiecților din grupul experimental raportați la grupul de control, deci să *diminuăm* din mecanismele de coping comportamentale disfuncționale (*căutarea suportului* GE=8,75; GC=16,25, *acțiunea instinctivă* GE=6,50, GC=18,50, *evitarea* GE =6,62; GC = 18,38, *acțiunea antisocială* GE =6,58, GC =18,42, *acțiunea indirectă* GE = 6,79, GC =18,21, *acțiunea agresivă* GE =6,50, GC = 18,50) și să *creștem* mecanismele de coping comportamentale funcționale (*asertivitatea* GE = 18,08; GC =6,92, *relaționarea socială* GE=16,75; GC =8,25, *acțiunea prudentă* GE =16,92; GC =8,08) studiate prin intermediul chestionarului SACS, astfel cum reiese din figura 2.

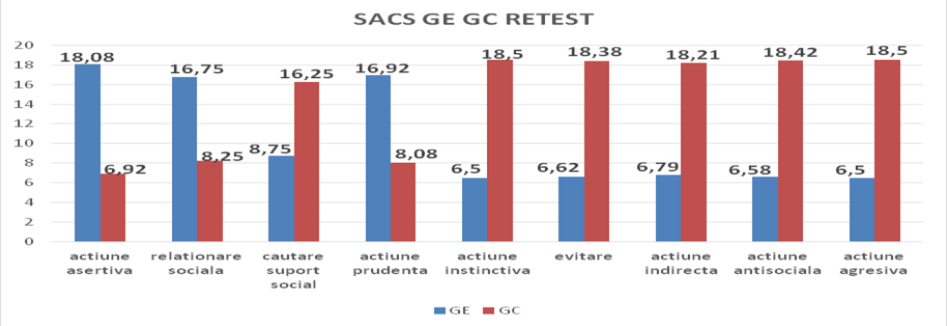


Figura nr. 2. Chestionarul SACS GE GC Retest

La scalele chestionarului ZKPQ constatăm o diferență semnificativă a scorurilor prin testul U Mann Whitney (p=0,0001), fapt care ne permite să vorbim despre un impact pozitiv al programului pe care l-am realizat, pentru scalele impulsivitate (GE =7,33; GC =17,67), agresivitate (7,67; GC =17,33), neuroticism anxietate (GE =6.67; GC =18.33) și dezirabilitate (GE = 7,75; GC =17,25) scorurile sunt semnificativ mai mici în grupul experimental decât în grupul de control. Totodată, am reușit să creștem scorurile la sociabilitate (GE = 17,83; GC =7,17) și activitate (GE =16,17; GC =8,83) în grupul experimental (vezi figura 3).

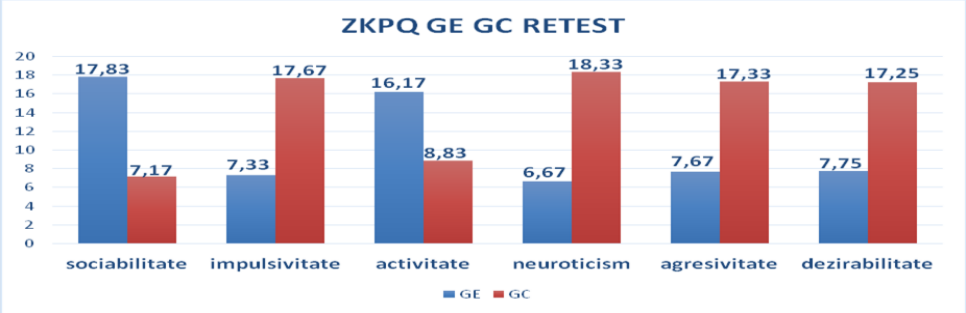


Figura nr. 3. Chestionarul ZKPQ GE GC Retest

Pentru toate scalele dimensiunii managementul de sine din cadrul CPI au fost obținute rezultate mai mari în retest pentru grupul experimental, față de grupul de control, aspect care conduce la concluzia că experimentul a avut un impact favorabil pentru toate aceste trăsături de personalitate. La toate scalele acestei dimensiuni au fost obținute diferențe statistic semnificative în rezultatele subiecților din grupul experimental față de cei din grupul de control, scala responsabilitate GE = 16,21; GC = 8,79 ; scala conformism social GE = 18,08; GC = 6,92; scala autocontrol GE = 18,46; GC = 6,54; scala impresie bună GE =17,83; GC = 7,17; scala comunalitate GE = 18,08; GC = 6,92 , scala sănătate GE = 15,67; GC =9,33, scala toleranță GE = 18,50; GC =6,50, astfel cum poate fi constatat prin testul U Mann Whitney (p=0,0001). Vezi figura 4.

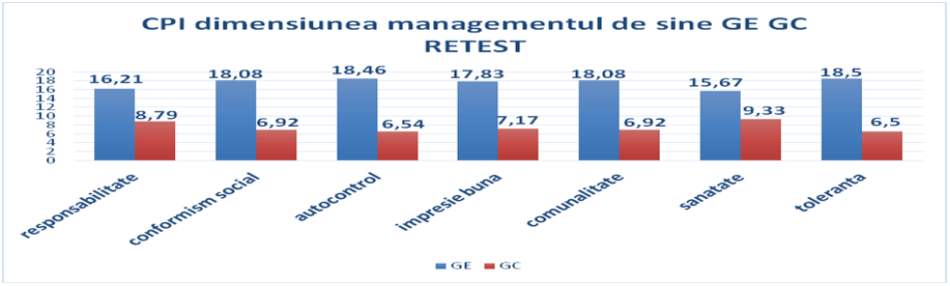


Figura nr. 4. CPI retest GE – GC dimensiunea managementul de sine

Etapa a doua în experimentul formativ se referă la *grupul experimental* și anume rezultatele subiecților din grupul experimental obținute în experimentul de constatare și în cel de control. Această comparație statistică a fost realizată prin intermediul testului statistic neparametric *Wilcoxon (pentru eșantioane perechi),* obținând diferențe semnificative pentru toate mecanismele de coping și trăsăturile de personalitate. La unele dintre scalele chestionarului de coping cognitiv emotional CERQ constatăm o *descreștere semnificativă* a rezultatelor cantitative pentru subiecții din grupul experimental în post-test (scalele autoculpabilizare W=-1,746 , p= 0,008, ruminare W= -3,065, p= 0,002, catastrofare W=-2,445, p=0,01, culpabilizarea celorlalți W= -2,080, p= 0,03), iar la altele o *creștere semnificativă* (acceptare W=-2,404, p=0,01, refocalizare pozitivă W=-3,069, p=0,002, refocalizare pe planificare W=-1,280, p= 0,02, reevaluare pozitivă W= -2,111, p= 0,03, punere în perspectivă W= -2,675, p=0,007), fapt ce ne permite să vorbim despre impactul pozitiv al programului formativ pe care l-am realizat. Vezi figura 5.

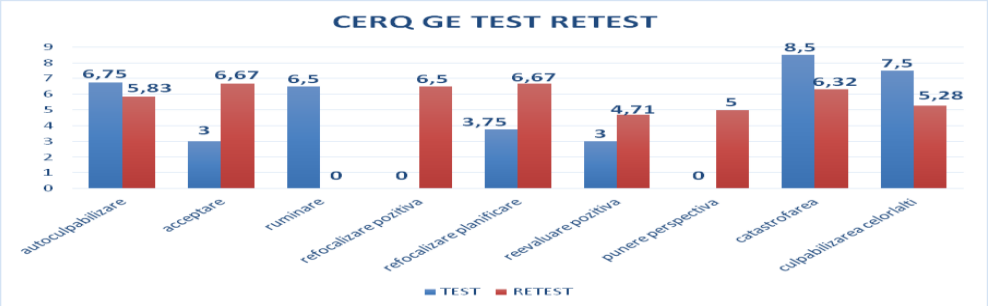


Figura nr. 5. Chestionarul CERQ GE test retest valori medii.

Pentru majoritatea scalelor chestionarului de coping comportamental SACS constatăm o descreștere semnificativă a rezultatelor cantitative pentru subiecții din grupul experimental în post-test (scalele căutarea suportului W =-2,320 , p = 0,02, acțiune impulsivă W = -3,063 , p = 0,02, evitare W = -3,063 , p = 0,002, acțiune indirectă W = -3,071, p = 0,002, acțiune antisocială W = -3,062 , p = 0,002 , acțiune agresivă W =-3,074, p =

0,002) și o creștere semnificativă a altor scale (asertivitate W = -3,068 , p = 0,002, relaționare socială W = -2,482 , p = 0,01, acțiune prudentă W = -2,561 , p = 0,1), fapt ce ne permite să vorbim despre impactul pozitiv al programului formativ pe care l-am realizat, deoarece toate scalele au fost modificate semnificativ. Datele sunt prezentate în figura 6.

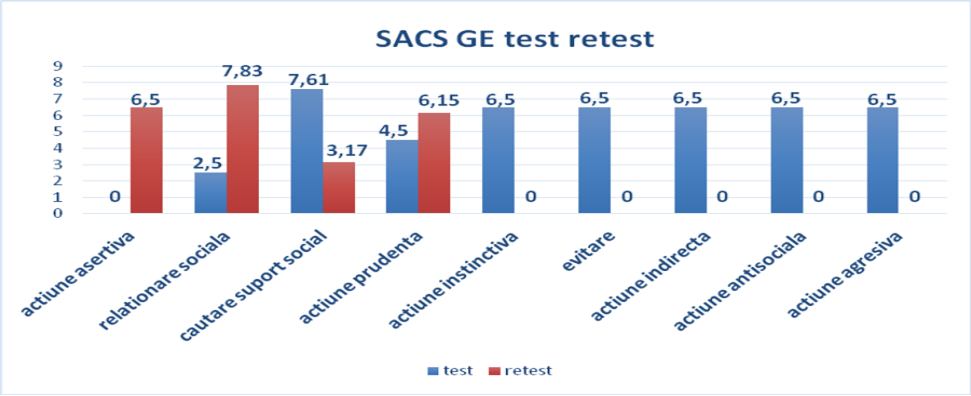


Figura nr. 6. Chestionarul SACS GE test retest valori medii

Pentru o parte dintre scalele chestionarului ZKPQ constatăm o *descreștere semnificativă* a scorurilor pentru subiecții din grupul experimental în post-test (scalele impulsivitate W=-3,103, p= 0,002, neuroticism anxietate W=-2,213, p= 0,02, agresivitate W=-2,680, p= 0,007, dezirabilitate W=-2,264, p= 0,02), iar la altele *o creștere semnificativă* a rezultatelor în post-test (sociabilitate W= -3,071, p= 0,002, activitate W= -2,655, p= 0,008). Vezi figura 7.

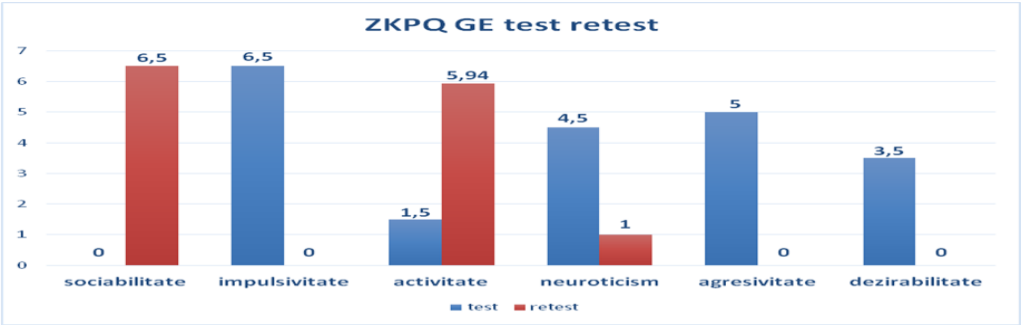


Figura nr. 7. Chestionarul ZKPQ GE test retest valori medii

La toate scalele dimensiunii managementul de sine CPI constatăm o *creștere semnificativă* a rezultatelor cantitative pentru subiecții din grupul experimental în post-test (responsabilitate W=-1,424 , p=0,015; conformism social W= -2,861, p=0,004; autocontrol W=-2,937, p= 0,003; impresia bună W= -2,983, p = 0,003; comunalitate W=-2,923, p= 0,003; sănătate W= -1,459, p= 0,014; toleranță W=-3,074, p= 0,002).

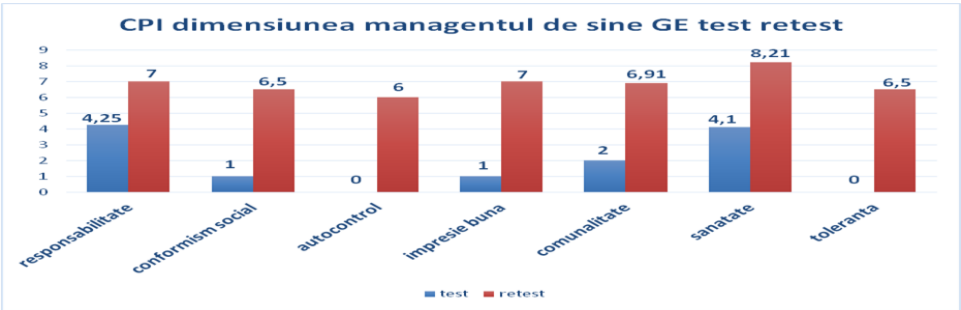


Figura nr. 8. Chestionarul CPI dimensiunea managementul de sine GE test retest valori medii

În concluzie pentru etapa a doua, la compararea rezultatelor obținute de subiecții grupului experimental în experimentul de constatare și experimentul de control putem afirma că *prin intermediul ședințelor formative am reușit să obținem schimbări pentru toate mecanismele de coping cognitiv emoționale și comportamentale, precum și pentru toate trăsăturile de personalitate studiate.*

Etapa a treia constă în efectuarea celei de-a treia comparație în analiza statistică a rezultatelor subiecților din *grupul de control* obținute în experimentul de constatare și în experimentul de control. Această comparație statistică a fost realizată prin intermediul testului statistic neparametric Wilcoxon, obținându-se rezultate nesemnificative statistic pentru toate dimensiunile de personalitate și pentru toate mecanismele de coping. Ca și *concluzie pentru etapa a treia*, compararea rezultatelor obținute de subiecții grupului de control în experimentul de constatare și experimentul de control la toate probele administrate ne permit să vorbim despre faptul că *nu au intervenit schimbări în caracteristicile studiate*, adulții din acest grup păstrându-și constante mecanismele de coping cognitiv emoționale și comportamentale, precum și nivelul de dezvoltare al trăsăturilor de personalitate din profilul inițial, *deoarece nu au participat la programul formativ de grup*. A fost confirmată ipoteza experimentului formativ în care am presupus că *prin intermediul ședințelor de intervenție psihologică integrativă este posibilă ameliorarea / schimbarea mecanismelor de coping cognitiv emoționale și comportamentale la vârsta adultă și a trăsăturilor de personalitate.*

Au fost obținute rezultate diferite semnificativ statistic pentru prima etapă (comparație GE – GC retest) și a doua etapă (GE test - rest) a experimentului formativ. Constatăm impactul pozitiv, favorabil al ședințelor formative, având în vedere faptul că s-a reușit modificarea semnificativă a tuturor mecanismelor de coping și a trăsăturilor de personalitate studiate. Astfel, prezentul program integrativ de intervenție psihologică asupra copingului și a trăsăturilor de personalitate la adult contribuie la dezvoltarea științei psihologice prin faptul că acest tip de intervenție corelativ cu ipoteza, scopul și obiectivele acestui studiu scot în evidență faptul că modificând mecanismele de coping ale adultului se modifică și trăsăturile de personalitate ale adultului.

Concluzii

1. A fost elaborat și implementat un program integrativ de intervenție psihologică, în urma căruia au fost modificate toate mecanismele de coping cognitiv emoționale și comportamentale, precum și trăsăturile de personalitate studiate.
2. A fost confirmată ipoteza experimentului formativ în care am presupus că prin intermediul ședințelor de intervenție psihologică integrativă este posibilă ameliorarea/schimbarea mecanismelor de coping cognitiv emoționale și comportamentale la vârsta adultă și a trăsăturilor de personalitate.
3. Mecanismele de coping au un impact asupra profilului de personalitate la vârsta adultă, schimbând mecanismele de coping se modifică și profilul de personalitate al adultului.

Bibliografie

1. Racu, I. & Mocanu, M.N. A formative approach on changing coping mechanisms and personality traits for adults. *Romanian Journal of Psychological Studies*. 2024, nr 1, pp 48 -55. ISSN 2559-1649, ISSN–L 2559-1649.

2. Mocanu, M.N. The Relationship between Emotional Self-Control and Coping Mechanisms -Applications of Neuroscience in Education. *Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics*. 2024, nr 28(1), pp. 17-26. ISSN 2392-7127. DOI:10.29081/JIPED.2024.28.1.02

Evaluarea de follow-up a dezvoltării personalității la adolescentele cu comportamente alimentare distincte

Iulia RACU,
Profesor universitar, doctor habilitat, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
Rodica BALAN,
Asistent universitar, doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Introducere

Problema investigării comportamentelor alimentare dezadaptative și a tulburărilor de comportament alimentar la adolescente se înscrie în rândul subiectelor deosebit de actuale, atât prin amploarea fenomenului înregistrat în ultimele decenii, cât și prin complexitatea factorilor psihologici și contextuali implicați. Tulburările de comportament alimentar, în special formele restrictive (precum anorexia nervoasă) și cele bulimice (caracterizate prin alternanța între episoade de supraalimentare și comportamente compensatorii), afectează tot mai frecvent populația adolescentină feminină, cu o incidență crescută începând cu anii 1990 și accentuată semnificativ în ultimul deceniu al secolului XXI.

*Metodologia cercetării. N*e-am propus să investigăm întâi de toate, comportamentele alimentare distincte la adolescente. Vom conceptualiza și înțelege comportamentele alimentare distincte ca tipare variate de conduită alimentară, explicate prin mecanisme psihologice diferențiate, prin factori care le determină și prin modul particular în care se manifestă. Din spectrul comportamentelor alimentare distincte, în mod detaliat vom investiga comportamentele alimentare dezadaptative: comportamentul alimentar restrictiv, comportamentul alimentar emoțional, comportamentul alimentar extern, constrângere cognitivă, mâncat necontrolat și mâncat emoțional și posibilitatea prezenței unei tulburări de alimentație. În acest sens am selectat 250 de adolescente cu vârsta de 14, 15, 16, 17, 18 și 19 ani. Repartiția adolescentelor conform vârstei este următoarea: 14 ani – 41 de adolescente, 15 ani – 43 de adolescente, 16 ani – 43 de adolescente, 17 ani – 40 de adolescente, 18 ani – 47 de adolescente și 19 ani – 36 de adolescente. Chestionarele aplicate pe acest lot de adolescente Chestionarul olandez pentru

comportamentul alimentar, Chestionarul de alimentație în trei factori, varianta revizuită cu 18 itemi, Testul pentru atitudinile alimentare, Chestionarul de personalitate Cinci factori, Scala perfecționismului multidimensional Frost, Chestionarul pentru tulburarea de anxietate generalizată din 7 itemi, Scala stimei de sine Rosenberg și Chestionarul multidimensional al relațiilor sine-corp.

Rezultate și discuții. Rezultatele obținute în cadrul cercetării constatative evidențiază o prevalență îngrijorătoare a comportamentului alimentar (CA) dezadaptativ în rândul adolescentelor. Distribuția rezultatelor arată o predominanță a comportamentului alimentar emoțional (CAEm) (46%) și comportament alimentar restrictiv (CAR) (41,20%), urmate de comportament alimentar extern (CAEx) (38,80%). Chiar dacă majoritatea adolescentelor (71,20%) nu prezintă simptome clinice ale tulburărilor de comportament alimentar (TCA), totuși, un procent semnificativ (28,80%) manifestă trăsături psihocomportamentale sugestive pentru posibilitatea TCA.

Numărul mare de adolescente cu CA dezadaptative a determinat dezvoltarea unui program de intervenții psihologice individualizat destinat dezvoltării personalității adolescentelor cu comportamente alimentare dezadaptative și risc de tulburări de comportament alimentar. Programul de intervenții psihologice a fost conceput în concordanță cu un set de principii etice și metodologice care asigură desfășurarea intervenției într-un cadru profesionist, empatic și sigur. Aceste principii ghidează fiecare etapă a procesului, de la planificarea activităților până la interacțiunea directă cu adolescentele, urmărind menținerea unei relații de încredere și respect reciproc: respectarea demnității umane, acceptarea necondiționată, competența profesională, confidențialitatea, responsabilitatea profesională și socială, adecvarea tehnicilor psihologice și implicarea activă [3, 4, 5, 6, 7, 8].

Programul de intervenții psihologice este construit pe baza unor tehnici validate științific, adaptate vârstei și specificului psihologic al adolescentelor cu CA dezadaptative și posibilitatea TCA, precum: tehnici de restructurare cognitivă și lucru cu schemele, tehnici de reglare emoțională și conștientizare afectivă, exerciții de conștientizare corporală, exerciții de autoafirmare, exerciții de expunere graduală, exerciții bazate pe mindfulness, antrenament al abilităților sociale și relaționale, precum și elemente psihoeducaționale. Tehnicile incluse în programul de intervenții psihologice sunt selectate din cadrul psihoterapiei cognitiv-comportamentale, ale terapiei axate pe compasiune și ale educației emoționale [3, 4, 5].

Intervențiile psihologice se desfășoară pe trei niveluri interdependente: *cognitiv* (prin restructurarea gândirii și corectarea distorsiunilor cognitive), *emoțional* (prin exersarea tehnicilor de relaxare și exprimare emoțională), și *comportamental* (prin activități de autoafirmare, relaționare și asumare de roluri sociale) [1, 2]. După finalizarea programului de intervenții psihologice la trei luni de la primul retest, am considerat oportună *realizarea a unei a doua evaluări* utilizând testele enumerate mai sus *(GE retest 2)* pentru a testa evoluția și durabilitatea efectelor obținute. Analizând datele prezentate în figura 1, observăm dinamica scorurilor medii pentru diferitele tipuri de CA dezadaptative: CAR, CAEm și CAEx la adolescentele din GE în cele trei momente de evaluare: test, retest și retestul 2.

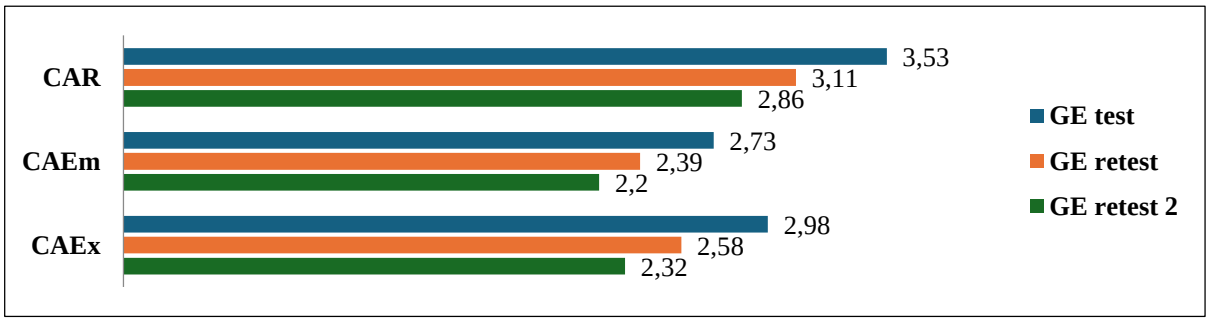


Figura nr. 1. Mediile pentru CA dezadaptative (CAR, CAEm și CAEx) la adolescentele din GE test, GE retest și GE retest 2

Conform rezultatelor obținute, CAR înregistrează o tendință descrescătoare, cu o medie de 3,53 u.m. la test, 3,11 u.m. la retest și 2,86 u.m. la retestul 2.. Pentru CAEm, media scorurilor a scăzut de la 2,73 u.m. (test) la 2,39 u.m. (retest), ajungând la 2,2 u.m. la a doua retestare. În cazul CAEx, media scorurilor a fost de 2,98 u.m. la test, 2,58 u.m. la retest și 2,32 u.m. la retestul 2. Pentru CAR, CAEm și CAEx între GE test și GE retest atestăm diferențe statistic semnificative conform testului Wilcoxon *(Z=-3,063, p=0,002, Z=-2,805, p=0,005 și Z=-3,066, p=0,002)*. Consemnăm că la trei luni după aplicarea programului de intervenții psihologice la adolescente se diminuează CA dezadaptative. Astfel adolescentele manifestă o tendință mai redusă de: a limita aportul alimentar, a consuma alimentele ca răspuns la emoțiile experimentate și a mânca fiind influențate de stimulii externi. Vom menționa că schimbările consemnate în retest au necesitat timp pentru consolidare, internalizare și integrare în comportamentele adolescentelor.

În figura 2 sunt indicate evoluția CA dezadaptative (constrângere cognitivă – CC, mâncat necontrolat – MN și mâncat emoțional – MEm) în GE, analizate în cele trei etape de testare.

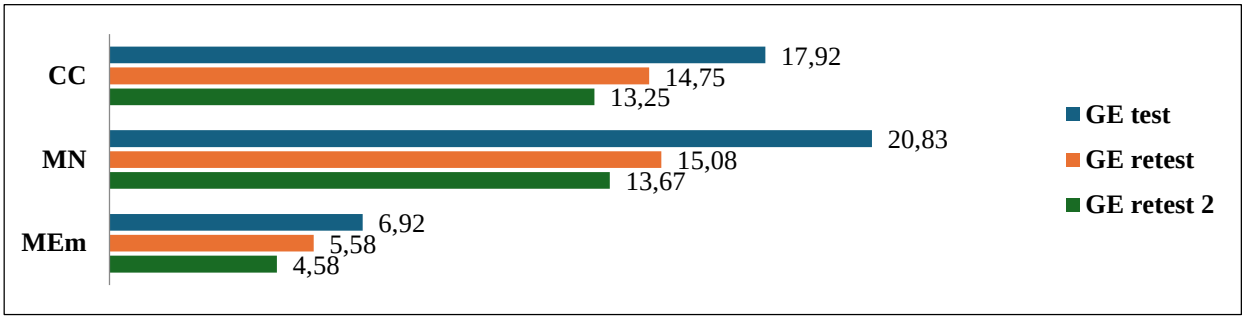


Figura nr. 2. Mediile pentru CC, MN și MEm la adolescentele din GE test, GE retest și GE retest 2

Pentru *CC*, scorul de 17,92 u.m. obținut la etapa test scade la 14,75 u.m. în etapa de retest și ajunge la 13,25 u.m. în retestul final. Cu referire la *MN*, nivelul inițial de 20,83 u.m. se reduce semnificativ la 15,08 u.m. în retest și apoi la 13,67 u.m. în retestul 2. Pentru *MEm*, scorul inițial de 6,92 u.m. scade treptat la 5,58 u.m. în retest, iar în etapa de retest 2 ajunge la 4,58 u.m. Statistic conform testului Wilcoxon atestăm diferențe semnificative între rezultatele adolescentelor din GE test și GE retest 2 pentru CC *(Z=-3,071, p=0,002),* MN *(Z=-3,077, p=0,002)* și MEm *(Z=-2,842, p=0,004)*. Adolescentele se caracterizează printr-o reducere a tendinței de a impune reguli alimentare rigide și de a controla excesiv consumul de alimente, indicând o relație mai flexibilă și mai echilibrată cu alimentația.

Totodată, consemnăm la ele o diminuare a episoadelor de pierdere a controlului asupra alimentației, ceea ce sugerează o mai bună autoreglare și o scădere a impulsivității legate de consumul alimentar. Adolescentele, la câteva luni după programul de intervenții psihologice indică o reducere a utilizării alimentelor ca modalitate de gestionare a emoțiilor negative, ceea ce reflectă o ameliorare a capacităților de reglare emoțională. Observăm, astfel, o ameliorare consistentă a tuturor CA dezadaptative, sugerând că intervențiile psihologice aplicate în GE a avut un impact pozitiv asupra flexibilității cognitive, controlului alimentar și gestionării emoțiilor, efect care durează în timp. Aceste rezultate confirmă eficiența programului în reducerea CA dezadaptative și în consolidarea unor practici alimentare sănătoase.

În figura 3 avem ilustrate mediile pentru posibilitatea TCA (dietă, bulimie, control oral) la adolescentele din GE de la toate cele trei etape de testare.

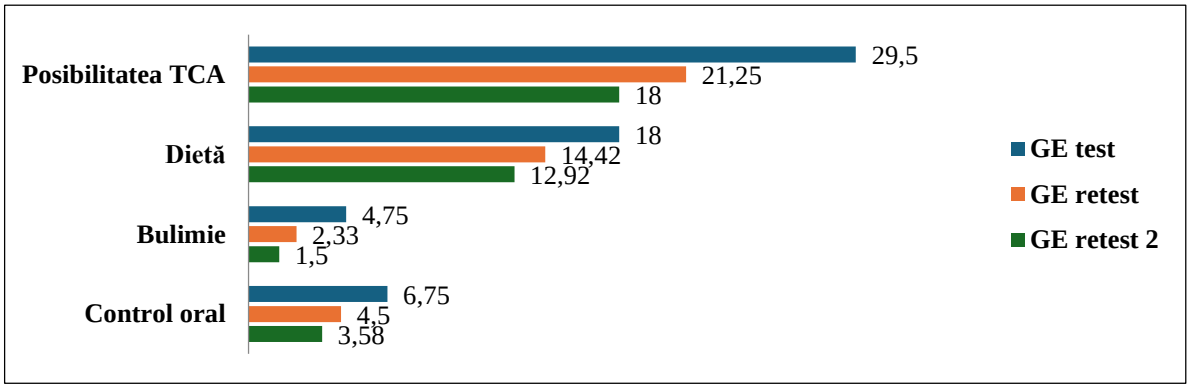
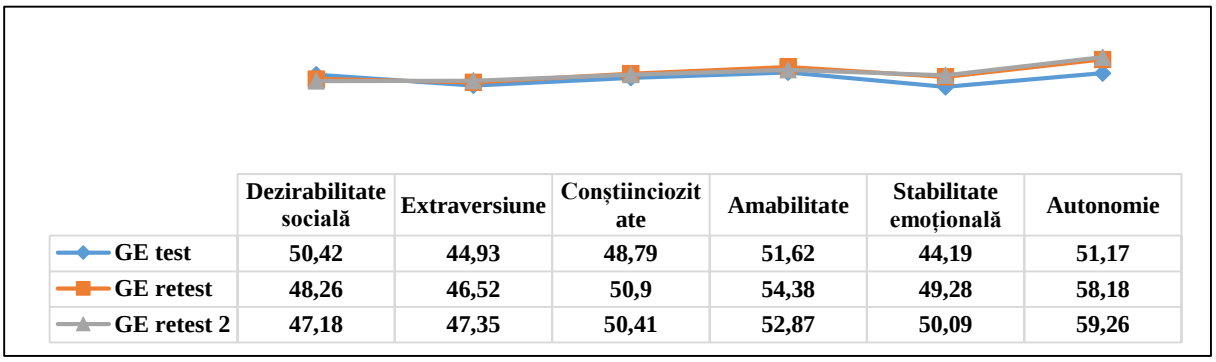


Figura nr. 3. Mediile pentru posibilitatea TCA (dietă, bulimie, control oral) la adolescentele din GE test, GE retest și GE retest 2

Astfel, analizând datele din figura 3, observăm că, la posibilitatea TCA, media a continuat să scadă de la 29,5 u.m. la testul inițial, la 21,25 u.m. la primul retest și, ulterior, la 18 u.m. la al doilea retest. Pentru dietă, observăm o descreștere graduală a mediei scorurilor: de la 18 u.m. (GE test), la 14,42 u.m. (GE retest), și apoi la 12,92 u.m. (GE retest 2). Pentru bulimie, media adolescentele se reduce de la 4,75 u.m. la test, la 2,33 u.m. la primul retest și 1,5 u.m. la retestul 2. La control oral, remarcăm o diminuare a scorului mediu de la 6,75 u.m. (test) la 4,5 u.m. (retest) și ulterior la 3,58 u.m. (retest 2). Modificările înregistrate pentru TCA (dietă, bulimie, control oral) sunt statistic semnificative, conform testului Wilcoxon *(Z=-3.065, p=0,002, Z=-2.938, p=0,003, Z=-2.671, p=0,008 și Z=-2.969, p=0,003).* Diferențele consemnate pentru TCA, dietă, bulimie și control oral evidențiază diminuare susținută a comportamentului de control alimentar rigid, o atitudine mai flexibilă față de consumul alimentar și o reducere constantă a preocupărilor alimentare excesive și a simptomelor bulimice și o la adolescentele din GE. Am urmărit trăsăturile de personalitate la adolescentele din GE test, retest și retest 2. Mediile la acestea conform CP5F sunt expuse în figura 4.



	Dezirabilitate socială	Extraversiune	Conștiinciozitate	Amabilitate	Stabilitate emoțională	Autonomie
GE test	50,42	44,93	48,79	51,62	44,19	51,17
GE retest	48,26	46,52	50,9	54,38	49,28	58,18
GE retest 2	47,18	47,35	50,41	52,87	50,09	59,26

Figura nr. 4. Mediile pentru trăsăturile de personalitate la adolescentele din GE test, GE retest și GE retest 2

Analizând rezultatele pentru *dezirabilitatea socială*, observăm o ușoară scădere, de la 50,42 u.m. în etapa test la 48,26 u.m. în retest și 47,18 u.m. la retest 2; la *extraversiune*, valorile oscilează moderat: scorul din etapa test de 44,93 u.m. scade la 46,52 u.m. în retest, apoi crește ușor la 47,35 u.m. în retestul 2; pentru *conștiinciozitate*, urmărim inițial tendința de creștere, de la 48,79 la testul inițial, la 50,9 u.m. în retest și o relativă stabilizare la 50,41 u.m. în retest 2; la *amabilitate*, se remarcă o creștere mai evidentă, de la 51,62 u.m. (GE test) la 54,38 u.m. (GE retest), menținându-se apoi la un nivel apropiat, de 52,87 u.m. (GE retest 2), pentru *stabilitate emoțională* atestăm o creștere vizibilă, de la 44,19 u.m. la testul inițial la 49,28 u.m. în retest și 50,09 u.m. în retest 2; și pentru *autonomie*, unde scorul inițial de 51,17 u.m. crește la 58,18 u.m. în retest și la 59,26 u.m. în retest 2.

Diferențele de medii între GE test și retest 2, sunt statistic semnificative după testul Wilcoxon pentru dezirabilitate socială *(Z=-2.194, p=0,028)*, stabilitate emoțională *(Z=-2.986, p=0,003)* și autonomie *(Z=-3,063, p=0,002)*. Astfel consemnăm că adolescentele ce au participat în programul de intervenții psihologice după o perioadă de timp se caracterizează prin diminuarea dorinței de a corespunde normelor sociale, o scădere a vulnerabilități emoționale, o mai bună reglare a emoțiilor și o dezvoltare a independenței, a capacității decozinele și a încrederii în sine. Schimbările enumerate se datorează programului de intervenții psihologice ce favorizează dezvoltarea unei configurații de personalitate mai echilibrate și mai autonome, aspecte esențiale în reducerea vulnerabilității la CA dezadaptative. Schimbările în nivelul perfecționismului în GE pe parcursul celor trei etape de evaluare: test inițial, retest și retestul final, poate fi analizate în figura 5.

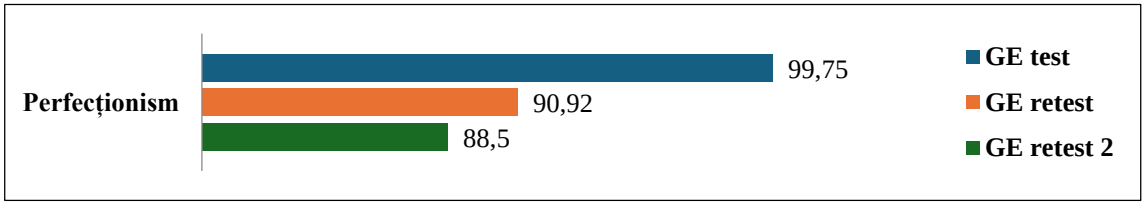


Fig. 5. Mediile pentru perfecționism la adolescentele din GE test, GE retest și GE retest 2

La etapa de GE test participantele au înregistrat un scor mediu de 99,75 u.m.; la etapa de GE retest se observă o scădere importantă a scorului, acesta ajungând la 90,92 u.m., și în etapa de GE retest 2, observăm că nivelul perfecționismului continuă să scadă, atingând 88,5 u.m. Statistic conform testului Wilcoxon evidențiem între GE test și GE retest 2 diferențe *semnificative (Z=-3,065, p=0,002)*. Schimbările pentru perfecționism ne permite să consemnăm o ameliorare constantă a perfecționismului maladaptativ pe parcursul intervențiilor psihologice și după încheierea acesteia. Participantele dobândesc treptat o atitudine mai flexibilă față de propriile performanțe și o mai mare capacitate de a accepta erorile ca parte firească a procesului de învățare. Acest progres reflectă eficiența activităților centrate pe restructurarea convingerilor nerealiste, reducerea autocriticii și cultivarea unei relații mai sănătoase cu sine. Figura 6 ilustrează modul în care nivelul anxietății s-a modificat în GE pe parcursul celor trei faze de evaluare: testul, retest și retest final.

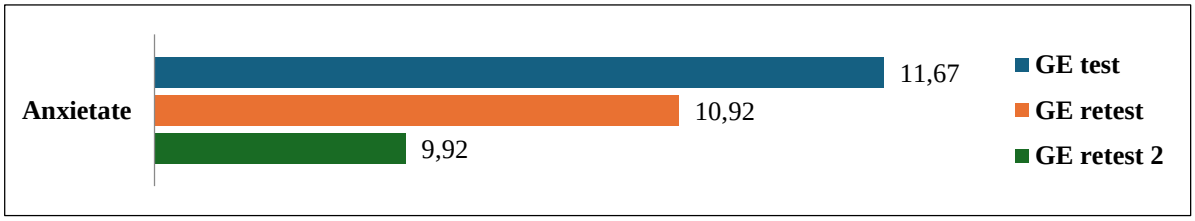


Fig. 6. Mediile pentru anxietate la adolescentele din GE test, GE retest și GE retest 2

La evaluarea inițială, media adolescentelor este de 11,67 u.m., la retest, media adolescentelor: 10,92 u.m., iar în retestul 2, nivelul anxietății continuă să scadă, media aici fiind de 9,92 u.m. Conform testului Wilcoxon între GE test și GE retest atestăm diferențe semnificative statistic *(Z=-2,260, p=0,024).* Această consemnare evidențiază o tendință clară de reducere a anxietății, ceea ce indică faptul că programul aplicată are un efect benefic asupra capacității participantelor de a gestiona îngrijorarea, tensiunea și stresul. Remarcăm că pe parcursul programului, adolescentele au învățat să își înțeleagă mai bine trăirile și să folosească strategii mai adecvate de reglare emoțională, cunoștințe pe care continuă să le aplice și după încheierea programului. Figura 7 arată evoluția nivelului stimei de sine (SS) la GE în: test, retest și retest 2.

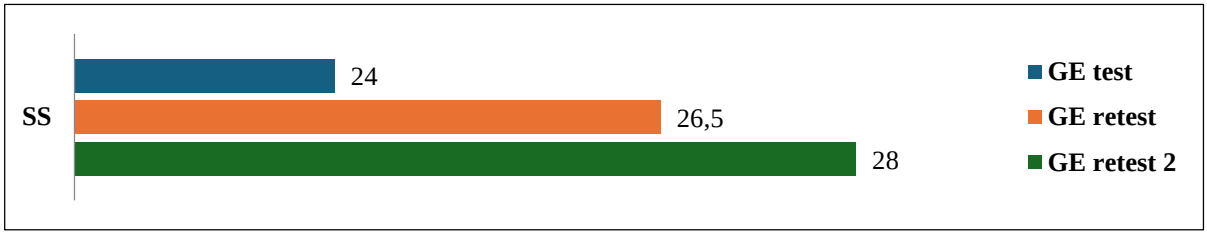


Figura nr. 7. Mediile pentru SS la adolescentele din GE test, GE retest și GE retest 2

În GE test, scorul mediu al SS a fost de 24 u.m. ulterior în retest, media adolescentelor este de 26,5 u.m. și în cea de-a treia evaluare, media obținută de adolescente – 28 u.m. Pentru SS conform testului Wilcoxon obținem între GE test și GE retest 2 diferențe statistic semnificative *(Z=-2,950, p=0,003).* Creșterea mediei pentru SS reflectă eficiența intervențiilor psihologice desfășurată cu GE, care a contribuit la dezvoltarea unei imagini de sine mai stabile și la creșterea încrederii în propriile resurse. De asemenea vom menționa că procesul de schimbare se menține și se amplifică după finalizarea intervențiilor, ceea ce indică o internalizare durabilă a competențelor de autoapreciere și autoreglare emoțională. Figura 8 prezintă mediile scorurilor obținute pentru dimensiunile care reflectă relația cu propriul corp de adolescentele din GE (în test, retest și retest 2).

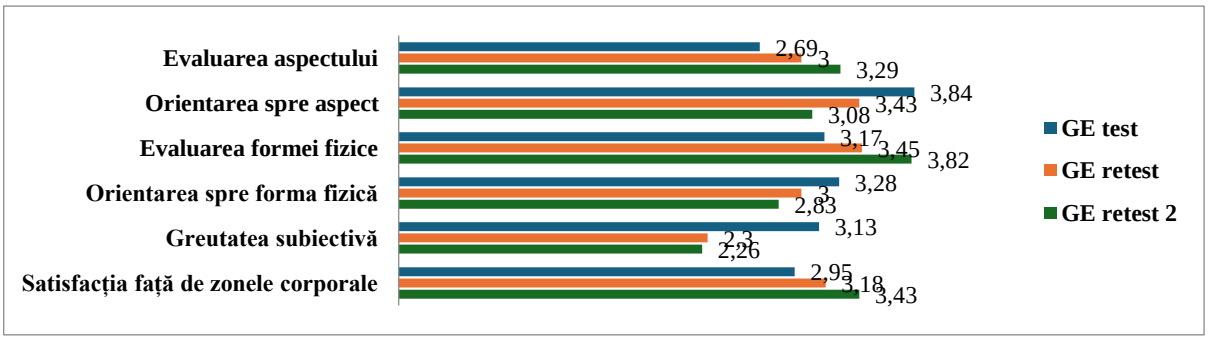


Figura nr. 8. Mediile pentru dimensiunile relațiile sine-corp la adolescentele din GE test, GE retest și GE retest 2

În ceea ce privește *evaluarea aspectului* mediile participantelor din GE sunt: 2,69 u.m. la test, 3 u.m. la retest și 3,29 u.m. la retestul 2. La *orientarea spre forma fizică*, media scorurilor a scăzut de la 3,28 u.m. la test, la 3 u.m. la retest și ulterior la 2,83 u.m. la retestul 2. Pentru *evaluarea formei fizice* mediile adolescentelor cresc de la 3,17 u.m. (test) la 3,87 u.m. (retest 2); pentru dimensiunea orientarea spre forma fizică mediile scad de la 3,28 u.m. (test), la 2,83 u.m. (retest); la greutatea subiectivă mediile adolescentelor variază de la 3,13 u.m. (test) la 2,83 u.m. (retest 2). O tendință inversă se înregistrează pentru satisfacția față de zonele corporale de la o medie de 2,95 u.m. situația test, media este de 3,18 situația retest și ajunge să fie 3,43 u.m. în testarea finală, retest 2. Pentru evaluarea aspectului, orientarea spre aspect, evaluarea formei fizice și satisfacția față de zonele corporale obținem diferențe statistic semnificative conform testului Wilcoxon *(Z=-2.950, p=0,003, Z=-3.059, p=0,002, Z=-2,949,*

p=0,003, Z=-2.809, p=0,005), ceea ce indică o îmbunătățire a modului în care adolescentele își apreciază aspectul general, o diminuare a preocupării pentru aspectul fizic și a proporțiilor corpului și un grad mai evident de satisfacție față de propriul corp. Considerăm că adolescentele ce au fost incluse în programul de intervenții psihologice își orientează atenția mai degrabă spre aspecte ale sinelui intern și spre funcționalitatea corpului, decât spre imaginea exterioară.

Concluzii. Rezultatele ilustrate ne permit să enunțăm: analiza longitudinală indică menținerea și intensificarea efectelor intervențiilor psihologice în GE, reflectate printr-o scădere progresivă a CA dezadaptative și a simptomelor TCA, precum și și o ameliorarea unor dimensiuni ale personalității. Se constată o reducere a dezirabilității sociale, o creștere a stabilității emoționale și autonomiei, diminuare a perfecționismului și anxietății, un nivel mai ridicat al SS, precum și o îmbunătățire a relației cu propriul corp.

Bibliografie

1. Balan, R. & Racu, Iu. Tulburările de comportament alimentar: delimitări conceptuale și modalități de intervenții psihoterapeutice. În: *Asistența psihologică la etapa contemporană: realități și perspective.* Ed. 5, 25-26 octombrie 2024, Bălți. Bălți, Republica Moldova: Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălți, 2024, Ediția 5, pp. 234-239. ISBN (pdf) 978-9975-50-344-0. Disponibil: https://ibn.idsi.md/en/vizualizare_articol/227244.
2. Cash, T.F. *Consilier de imagine corporală. Ediția a II-a. Opt pași simpli pentru a-ți îndrăgi înfățișarea.* București: Editura All, 2016. 348 p. ISBN: 978-606-587-363-6.
3. Fairburn, C. Cognitive-Behavioral Therapy for Bulimia Nervosa. In: *Eating disorder and obesity: a comprehensive handbook.* 2nd edition. New York: Guilford Press, 2005. pp. 302-307. ISBN: 978-1593852368.
4. Fairburn, C.G. *Cognitive Behavior Therapy and Eating Disorders.* New York: Guilford Press. 2008. p. 324. ISBN: 978-1593857097. [viewed 2022-04-14].
5. Grenon, R.; Schwartze, D.; Hammond N. et al. Group Psychotherapy for Eating Disorders: A Meta-Analysis. In: *International Journal of Eating Disorders*. 2017, vol. 50(9), pp. 997-1013. ISSN: 0276-3478. Available from: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28771758/ [viewed 2023-01-03].
6. Hargreaves, D.; Mates, E.; Menon, P. et al. Strategies and interventions for healthy adolescent growth, nutrition, and development. In: *Lancet.* 2022, vol. 399, pp. 198–210. DOI: 10.1016/S0140-6736(21)01593-2. Available from: https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(21)01593-2/abstract [viewed 2022-06-03].
7. Schmidt, U.; Brown, A. & Mccleland, J. Will a Comprehensive, Person-Centered, Team-Based Early Intervention Approach to First Episode Illness Improve Outcomes in Eating Disorders? In: *International Journal of Eating Disorders.* 2016, nr. 49(4), pp. 374-377. Available from: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27084796/ [viewed 2022-04-26].

Caracteristicile stării de bine și optimismului la adolescenții de difert gen și vîrstă

Iulia RACU,
Profesor universitar, doctor habilitat, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău
Laura DOGANIC
Psiholog, IP Liceul Teoretic Hyperion, Gura Galbenei

Notă: Articolul este elaborat în cadrul subproiectului „Mecanisme psihologice de promovare a stării de bine în sistemul educațional", MPPSSE 040112.

Introducere. O etapă importantă din dezvoltarea umană este adolescența. În adolescență se produc multiple și importante schimbări în planurile biologic, cognitiv, emoțional și social, schimbări ce vor contura caracteristicile dezvoltării, adaptării și funcționării ulterioare a individului [1, 5, 6, 7]. În adolescentă se conturează și starea de bine, care poate fi influențată atât de particularitățile de vârstă, de locul și rolul adolescentului în societate și comunitate, cât și de provocările contextului social [2, 3, 41, 5, 6, 7].

Metodologia studiului. În concordanță cu cele deja menționate, am realizat un demers constatativ al stării de bine și a optimismului la adolescenții de diferit gen. Pe un eșantion de 100 de adolescenți (39 adolescenți și 61 adolescente) cu vârste cuprinse între 16 și 18 ani (16 ani: 25 de adolescenți, 17 ani: 25 de adolescenți și 18 ani: 50 de adolescenți) am administrat următoarele chestionare: Chestionarul de evaluare a stării de bine Oxford și Chestionarul de evaluare a optimismului de M. Albu.

Rezultate și discuții. În continuare vom descrie rezultatele nivelelor pentru starea de bine, în urma administrării *Chestionarului de evaluare a stării de bine Oxford.* Acest instrument urmărește măsurarea gradului de fericire subiectivă și a stării de bine generale. În baza scorurilor obținute, adolescenții au fost încadrați în patru categorii de nivele pentru fericire: întrucâtva nefericit, moderat fericit, nu este deosebit de fericit sau nefericit și destul de fericit. Frecvențele corespunzătoare acestor nivele sunt ilustrate mai jos în figura 1, oferind o imagine clară asupra modului în care adolescenții percep propria stare de bine.

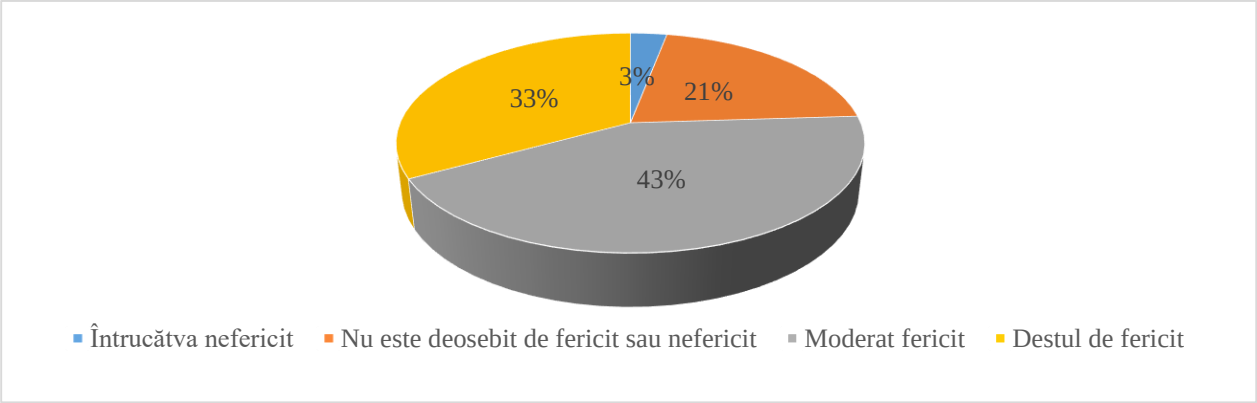


Figura nr. 1. Frecvențele pe nivele pentru fericire la adolescenți

Conform figurii de mai sus putem menționa că adolescenții prezintă diferite nivele ale stării de bine. Astfel frecvențele se repartizează după cum urmează: 3% (3) din adolescenți au manifestat nivel *întrucâtva nefericit*. Acești adolescenți pot experimenta o stare emoțională mai scăzută, având tendința de a se simți triști, nemulțumiți sau lipsiți de energie. Este posibil să manifeste o atitudine negativistă, lipsă de motivație, la fel și dificultăți în gestionarea stresului. De asemenea, pot avea o perspectivă pesimistă asupra viitorului și pot fi mai retrași social. Pentru 21% (21) din adolescenți este caracteristic nivelul *nu sunt deosebit de fericiți sau nefericiți*. Aceștia se află mai mult sau mai puțin într-o zonă de echilibru emoțional relativ, fără extreme. Nu se confruntă cu sentimente intense de tristețe, dar nici nu resimt bucurie deosebită în viața de zi cu zi. Este posibil să aibă o dispoziție variabilă, influențată de anumiți factori, și să manifeste o implicare moderată în activități sociale și academice.

Starea lor de bine, la fel, poate fi fluctuantă, fiind influențată de experiențe recente. Îmbucurător este faptul că 43% (43) din adolescenți prezintă *nivel moderat de fericire*. Aceștia sunt, în general, mulțumiți de viața lor și reușesc să găsească bucurie în activitățile zilnice. Deși pot întâmpina dificultăți, au capacitatea de a gestiona aceste situații și de a menține o atitudine pozitivă. Sunt echilibrați emoțional, au relații sociale sănătoase și un nivel crescut de încredere în sine. Pot fi motivați să-și atingă obiectivele și să exploreze noi oportunități de dezvoltare personală. La 33% (33) din adolescenți întâlnim *nivel destul de fericit.* Aceștia adolescenți se caracterizează printr-o stare de bine accentuată, fiind încrezători, optimiști și implicați activ în viața socială și educațională. Au o perspectivă pozitivă asupra viitorului, reușesc să-și gestioneze eficient situațiile stresante și sunt reziliențiîn fața dificultăților. Se simt împliniți, se bucură de relații armonioase cu cei din jur și găsesc satisfacție în activitățile pe care le desfășoară.

Studiul nostru a constat în evidențierea diferențelor în manifestarea stării de bine la adolescenți conform genului. Rezultatele privind starea de bine în dependență de gen sunt ilustrate în figura 2.

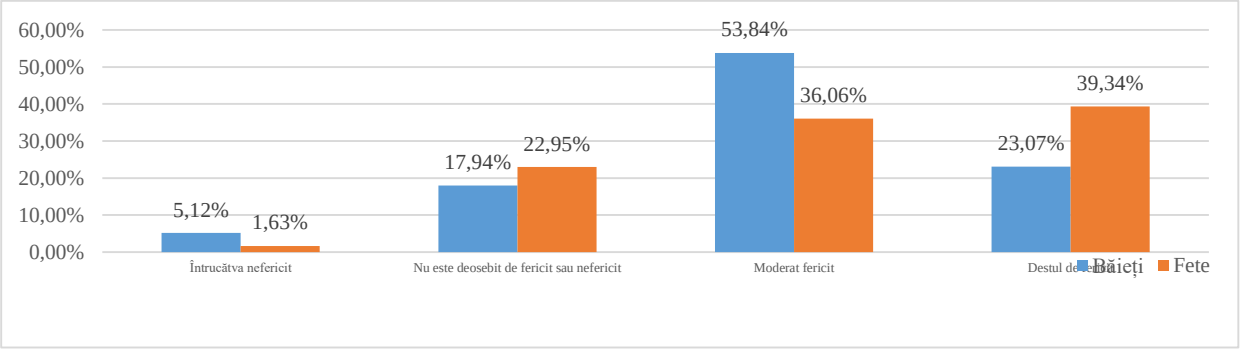


Figura nr. 2. Frecvențele pe nivele pentru fericire la adolescenți în dependență de gen

Conform distribuției de rezultate din figura 2 vom menționa că pentru băieți frecvențele se repartizează după cum urmează: 5,12% (2) din băieți și 1,63% (1) din fete dau dovadă de nivel *întrucâtva nefericit*. Acești adolescenți pot manifesta o stare emoțională scăzută, având tendința de a fi retrași, nemulțumiți și mai puțin implicați în activitățile sociale. La 17,94% (7) din băieți și 22,95% (14) din fete consemnăm nivelul *nu sunt deosebit de fericiți sau nefericiți*. Acești adolescenți se află într-o zonă neutră, fără extreme emoționale. Pot prezenta o stare echilibrată, dar fără un sentiment clar de tristețe, împlinire sau fericire profundă. Pentru 53,84% (21) din băieți și 36,06% (22) din fete este particular *nivel moderat de fericire*. Aceștia sunt în general mulțumiți de viața lor, au o atitudine pozitivă și reușesc să facă față provocărilor din viața lor. Sunt echilibrați emoțional, activi social și motivați să-și atingă propriile scopuri. La 23,07% (9) din băieți și 39,34% (24) din fete atestăm

nivelul destul de fericit. Acești adolescenți au o stare de bine ridicată, sunt încrezători, entuziasmați și implicați activ în diferite activități în viața de zi cu zi. Sunt optimiști, au relații sănătoase și reușesc să gestioneze eficient provocările.

Comparând frecvențele pe nivelele stării de bine la adolescenți în dependență de gen consemnăm că nivelul întrucâtva nefericit se manifestă în rândul băieților (5,12%) spre deosebire de fete (1,63%), nu este deosebit de fericit sau nefericit predomină mai mult în rândul fetelor (22,95%) comparativ cu băieții (17,94%), nivelul moderat fericit se întâlnește în frecvență mai mare la băieți (53,84%) spre deosebire de fete (36,06%), iar nivelul destul de fericit prevalează la fete (39,34) spre deosebire de băieți (23,07%).

În continuare ne-am propus să investigăm nivelele fericirii în dependență de vârsta adolescenților. Rezultatele privind nivelele stării de bine la adolescenții de 16 ani, adolescenții de 17 ani, adolescenții de 18 ani sunt prezentate în figura 3.

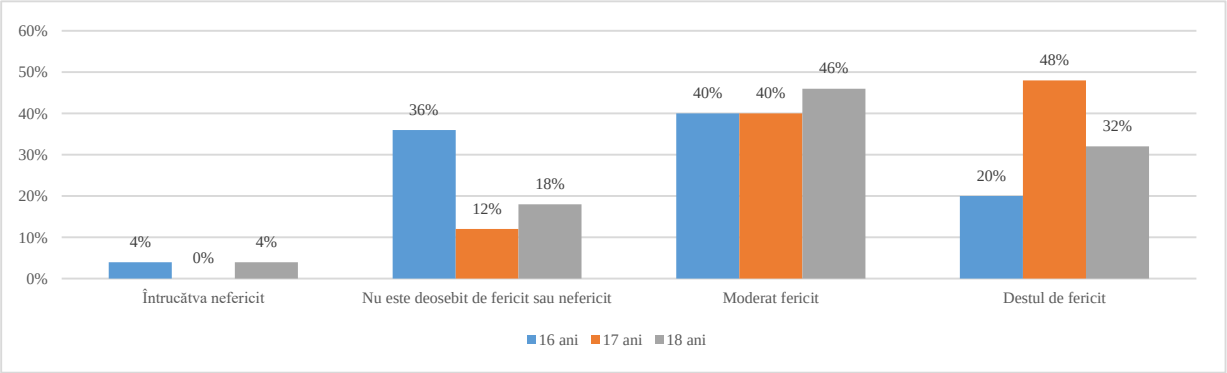


Figura nr. 3. Frecvențele pe nivele pentru fericire la adolescenți în dependență de vârstă

La adolescenții de 16 ani se evidențiază următoarea repartizare a rezultatelor: 4% (1) din adolescenți au nivel *întrucâtva nefericit*, 36% (9) din adolescenți *nu sunt deosebit de fericiți sau nefericiți*, 40% (10) din adolescenți dau dovadă de *nivel moderat de fericire*, iar 20% (5) din adolescenți au *nivel destul de fericit*. Se evidențiază la adolescenții de 17 ani următoarea repartizare a frecvențelor: 12% (3) din adolescenți *nu sunt deosebit de fericiți sau nefericiți*, 40% (10) din adolescenți manifestă *nivel moderat de fericire*, iar 48% (12) din adolescenți manifestă *nivel destul de fericit*. Pentru adolescenții de 18 ani se evidențiază următoarea repartizare a datelor: 4% (2) din adolescenți – nivel *întrucâtva nefericit*, 18% (9) din adolescenți – *nu sunt deosebit de fericiți sau nefericiți*, 46% (23) din adolescenți manifestă *nivel moderat de fericire*, iar 32% (16) din adolescenți se caracterizează prin *nivel destul de fericit*.

În conformitate cu datele obținute la testul ANOVA am constatat diferențe statistic semnificative pentru fericire / stare de bine la adolescenți în dependență de vârstă F=5,504, p=0,005. Adolescenții de 17 ani prezintă un nivel mai ridicat de fericire comparativ cu adolescenții de 16 și 18 ani deoarece această vârstă pare a reprezenta un moment de echilibru între provocările specifice tranziției spre maturitate și resursele personale dezvoltate anterior. Totodată, acest interval de vârstă coincide adesea cu o perioadă de relativă siguranță în cadrul parcursului educațional, înaintea presiunilor majore asociate cu examenele finale, alegerile academice sau profesionale și responsabilitățile accentuate care apar la 18 ani. Comparativ cu vârsta de 16 ani, adolescenții de 17 ani dispun de o experiență socială și emoțională mai amplă, ceea ce le conferă o mai bună adaptare la mediul înconjurător. În continuare, am studiat optimismul la adolescenți prin administrarea *Chestionarului de evaluare a optimismului de M. Albu*. Nivelele optimismului la adolescenți pot fi vizualizate în figura 4.

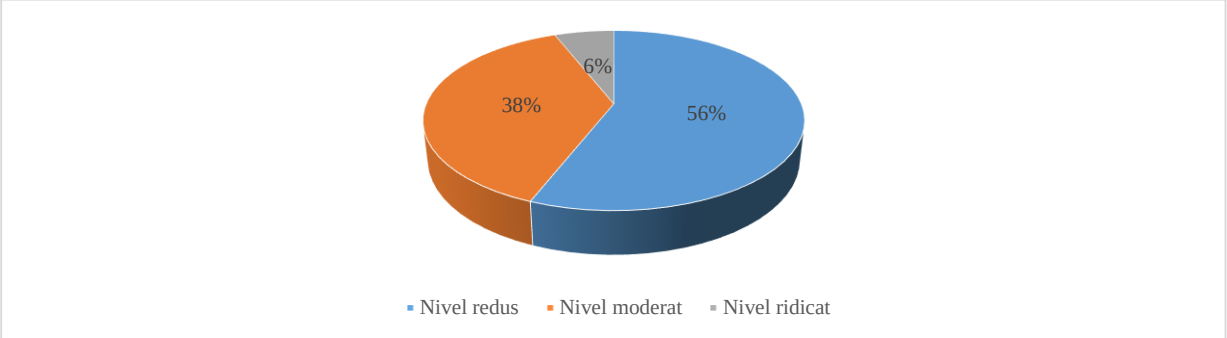


Figura nr. 4. Frecvențele pe nivele pentru optimism la adolescenți

Conform figurii de mai sus putem menționa că adolescenții prezintă diferite niveluri pentru optimism (nivel redus, nivel moderat și nivel ridicat). Astfel frecvențele se repartizează după cum urmează: la 56% (56) din adolescenți evidențiem *nivel redus al optimismului*. Acești adolescenți pot avea o perspectivă pesimistă asupra vieții, fiind mai predispuși la îngrijorare și nesiguranță în ceea ce privește viitorul. Pot prezenta o tendință spre gândire negativă, motivație mai scăzută și dificultăți în gestionarea dificultăților. Pentru 38% (38) din adolescenți atestăm *nivel moderat al optimismului*. Acești adolescenți au o atitudine echilibrată, fără a fi excesiv de optimiști sau pesimiști. Ei pot percepe realitatea într-un mod realist, adaptându-se atât la reușite, cât și la dificultăți. Sunt capabili să-și mențină speranța și motivația în fața provocărilor, dar la fel, pot avea momente de îndoială sau nesiguranță. Pentru 6% (6) din adolescenți este caracteristic *nivel ridicat al optimismului*. Acești adolescenți au o perspectivă pozitivă asupra vieții, cred în propriile abilități și sunt motivați în activitățile lor pentru a prospera și a se dezvolta din toate punctele de vedere. Acest nivel ridicat de optimism îi ajută să depășească mai ușor dificultățile, contribuie la o stare de bine generală a lor și le permite să dezvolte și să mențină relații sănătoase și armonioase cu cei din jur.

Pentru a stabili relația dintre fericire / stare de bine am calculat coeficientul de corelație Kendall's tau. Coeficientul de corelație și pragul de semnificație sunt expuși în tabelul 1.

Tabelul 1. Studiul corelației între stare de bine, fericire și optimism după Kendall's tau

Variabilele	**Coeficientul de corelații**	**Pragul de semnificații**
Fericire (stare de bine) / Optimism	**r=0,231**	**p≤0,05**

În tabelul 1 confirmăm un coeficient de corelație semnificativ pozitiv între fericire / stare de bine și optimism (r=0,231; p≤0,05). În conformitate cu cele prezentate vom menționa că adolescenții cu nivel ridicat al fericirii se caracterizează și prin nivel ridicat de optimism. Acești adolescenți sunt, în general, echilibrați emoțional, pozitivi și orientați spre viitor. Ei manifestă o stare de bine care se reflectă în atitudinea lor față de viață și în modul în care percep evenimentele cotidiene. Se simt mulțumiți de sine, au relații satisfăcătoare cu cei din jur și dispun de resurse interioare pentru a face față provocărilor specifice vârstei. Nivelul ridicat de fericire îi face să fie mai deschiși, mai sociabili și mai implicați în activități care le aduc plăcere. Optimismul care îi caracterizează le oferă încredere că viitorul le rezervă lucruri bune, ceea ce contribuie la dezvoltarea unei atitudini proactive și reziliente. Acești adolescenți trăiesc cu o dispoziție pozitivă, au o perspectivă luminoasă asupra vieții și se bucură de un echilibru afectiv care le susține adaptarea și dezvoltarea personală.

În continuare vom prezenta rezultatele privind nivelele optimismului la adolescenți în dependență de gen, în figura 5.

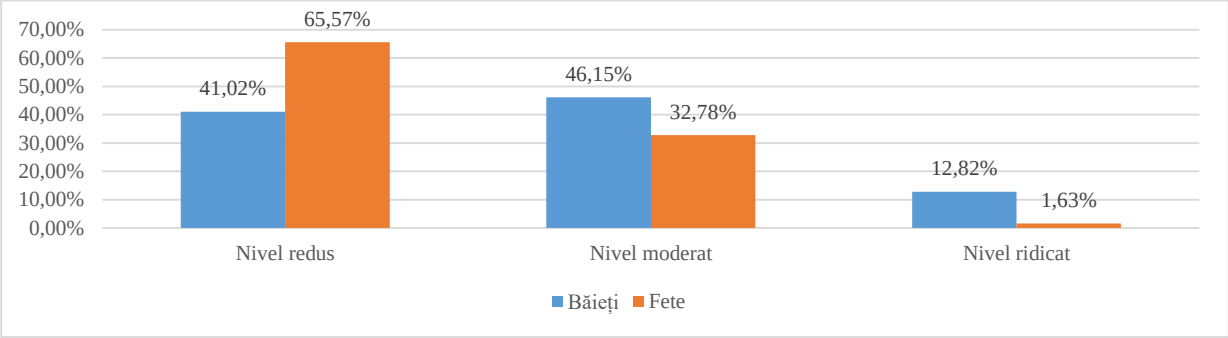


Figura nr. 5. Frecvențele pe nivele pentru optimism la adolescenți în dependență de gen

Rezultatele prezentate denotă că: 41,02% (16) din băieți și 65,57% (40) din fete au manifestat *nivel redus al optimismului*. Adolescenții cu acest nivel pot experimenta sentimente de deznădejde, lipsă de speranță și o încredere scăzută în propriile capacități de a face față provocărilor. Pot evita situațiile noi sau provocatoare, având o tendință de a se izola. De asemenea, se caracterizează prin dificultăți în a se motiva din punct de vedere academic sau în a-și stabili obiective pe termen lung. La 46,15% (18) din băieți și 32,78% (20) din fete consemnăm *nivel moderat al optimismului.*

Aceștia au o perspectivă echilibrată asupra vieții. Ei recunosc atât oportunitățile care se ivesc, cât și provocările, dar au o încredere moderată în capacitatea lor de a face față acestor situații. Sunt capabili să gestioneze emoțiile negative, dar pot avea momente de îndoială sau nesiguranță. Sunt implicați în relații sociale, dar pot fi precauți în a cunoaște persoane noi. Prezintă o motivație cât de cât mai crescută pentru studiile academice și sunt capabili să-și stabilească obiective realiste. Pentru 12,82% (5) din băieți și 1,63% (1) din fete observăm *nivel ridicat al optimismului.* Adolescenții au o perspectivă pozitivă asupra vieții și o încredere puternică în propriile capacități. Ei sunt încrezători în ceea ce le rezervă viitorul și au o atitudine proactivă. Sunt reziliențiși capabili să facă față

eșecurilor și situațiilor stresante; sunt deschiși și implicați în relații sociale, având o atitudine optimistă față de interacțiunile cu ceilalți. La fel, sunt motivați și orientați spre stabilirea și realizarea obiectivelor propuse și performanțelor academice.

În următoarea figură (figura 6) vom prezenta rezultatele frecvențelor nivelelor pentru optimism în dependență de vârstă.

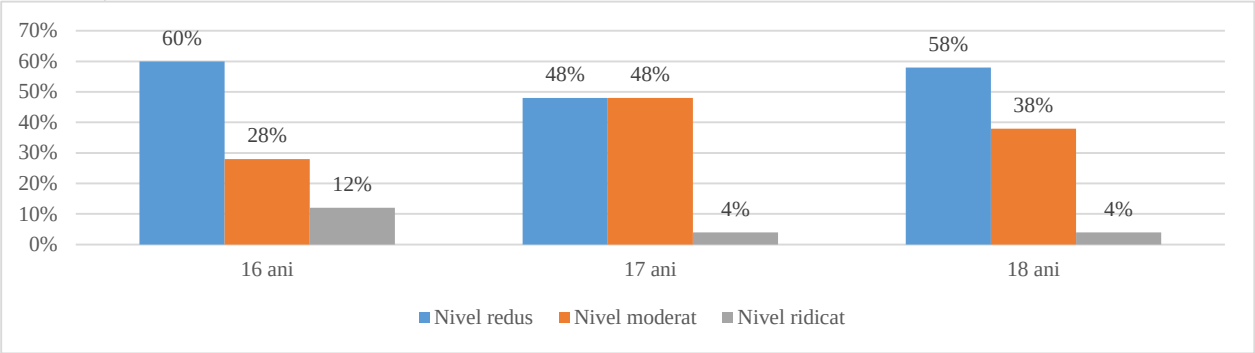


Figura nr. 6. Frecvențele pe nivele pentru optimism la adolescenți în dependență de vârstă

Consemnăm pentru nivelele optimismului la adolescenți în dependență de vârstă frecvențele sunt distincte. La adolescenții de 16 ani se evidențiază următoarea repartiție a rezultatelor: 60% (15) din adolescenți au manifestat *nivel redus al optimismului*, 28% (7) din adolescenți au manifestat *nivel moderat al optimismului*, iar 12% (3) din adolescenți au manifestat *nivel ridicat al optimismului.* La adolescenții de 17 ani se evidențiază următoarea repartiție a rezultatelor: 48% (12) din adolescenți: *nivel redus al optimismului*, 48% (12) din adolescenți: *nivel moderat al optimismului*, iar 4% (1) din adolescenți: *nivel ridicat al optimismului.* Pentru adolescenții de 18 ani avem distribuția: 58% (29) din adolescenți – *nivel redus al optimismului*, 38% (19) din adolescenți – *nivel moderat al optimismului*, iar 4% (2) din adolescenți – *nivel ridicat al optimismului.*

Studiul comparativ al frecvențelor ne permite să observăm că nivelul redus de optimism este mai caracteristic pentru adolescenții de 16 ani (60%), fiind urmați de adolescenții de 18 ani (58%) și adolescenții de 17 ani (48%). Pentru nivelul moderat de optimism observăm că se înregistrează la adolescenții de 17 ani (48%), fiind urmați de adolescenții de 18 ani (38%) și adolescenții de 16 ani (28%). Cea mai mare frecvență pentru nivelul ridicat de optimism este mai particular pentru adolescenții de 16 ani (12%), adolescenții de 17 ani (4%) și adolescenții de 18 ani (4%).

Concluzii. Pentru cele expuse și descrise vom menționa că: majoritatea adolescenților prezintă nivel moderat sau ridicat al fericirii / stări de bine. Analiza diferențelor în funcție de gen a arătat că băieții prezintă mai frecvent un nivel moderat de fericire, în timp ce fetele manifestă într-o măsură mai mare nivelul destul de fericire. Totodată, nivelul redus al optimismului este mai pronunțat în rândul fetelor, iar nivelul ridicat al optimismului este mai întâlnit la băieți. În funcție de vârstă, rezultatele au demonstrat că adolescenții de 17 ani înregistrează cel mai ridicat nivel al stării de bine, comparativ cu adolescenții de 16 și 18 ani. În același timp, optimismul redus este prezent într-o proporție semnificativă la toate categoriile de vârstă. Adolescenții care manifestă un nivel ridicat al fericirii tind să fie mai optimiști, mai încrezători în propriile capacități și mai reziliențiîn fața dificultăților. Astfel, optimismul contribuie la menținerea echilibrului emoțional, la dezvoltarea relațiilor sociale sănătoase și la adaptarea eficientă la provocările specifice adolescenței.

Bibliografie

1. Adams, G., Berzonsky, M. *Psihologia adolescenței*. tr. de D. Nistor, G. Oancea, A. Hrab, M. Andriescu. Iași: Polirom, 2009. 704 p. ISBN 978-973-46-1303-8.
2. Csikszentmihaly, M. *Starea de flux. Psihologia experienței supreme*. București: Curtea veche, 2007. 220 p. ISBN 5948486004271.
3. Deiner, E. Subjective well being. In: *Psychological Bulletin.* 1984, Nr. 95(3), pp. 542-575. Disponibil: https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542
4. Paladi, O., Potâng, A., Turchină, T., *et al. Starea de bine în școală.* Ghid metodologic. Chișinău, 2024.121 p. ISBN 978-5-86654-109-6.
5. Papalia, D., Wendkos, O. S., Duskin F. R. *Dezvoltarea umană.* tr. de A. Mîndrilă-Sonetto. București: TREI, 2010. 644 p. ISBN 978-973-707-414-0.
6. Racu, Iu., Ddruță, E. Starea de bine la adolescenți: dimensiuni definitorii. În: *Asistența psihologică la etapa contemporană: realități și perspective. Materialele conferinței naționale cu participare internațională.* Bălți: USARB. 2024. pp. 43 – 46. ISBN 978-9975-50-344-0.
7. Racu, Iu., Neagu, C. Starea de bine la adolescenți: caracteristici definitorii și modalități de consolidare. În: *Acta et commentationes (Științe ale Educației)*, 2025, nr. 1(39), pp. 172-183. ISBN 1857-0623. Disponibil: https://doi.org/10.36120/2587-3636.v39i1.

Relația dintre stres și stima de sine la tineri

Iulia RACU,
Profesor universitar, doctor habilitat, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău
Irina VLAS,
Asistent universitar, doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău

Introducere. O temă abordată și investigată frecvent în psihologia contemporană este stresul. De-a lungul secolelor, stresul a captivat atenția cercetătorilor din diferite domenii: medici, psihiatri, epidemiologi, specialiști în sănătate publică, psihologi clinicieni și organizaționali, sociologi, etc. Conceptul de stres a cunoscut o evoluție importantă de-a lungul timpului reflectată în redefinirea acestuia, în identificarea reacțiilor și consecințelor asociate, precum și în clarificarea factorilor determinanți În ultimele decenii, cercetările s-au focusat tot mai mult asupra dezvoltării instrumentelor psihodiagnostice valide pentru evaluarea acestuia, cât și asupra elaborării unor modalități eficiente de prevenție și intervenție [4, 12].

Inițial, stresul a fost conceptualizat predominant ca o reacție acută, declanșată de amenințări reale și imediate, având un rol adaptativ în fața pericolelor directe, în prezent, însă, fenomenul stresului este abordat într-un mod mult mai complex și extins, fiind frecvent asociat cu forme cronice de activare psihofiziologică, determinat de factori de natură psihosocială, precum dificultățile economice, dinamica relațiilor interpersonale, presiunea performanței și exigențele profesionale [1, 2, 4, 7, 9, 13, 14, 15].

Abordările teoretice recente definesc stresul ca o reacție care se instalează în momentul când un individ simte un dezechilibru între exigențele (interne sau externe) și resursele disponibile (fizice, psihologice și sociale) pentru a le gestiona. Stresul activează un răspuns multidimensional ce cuprinde reacții fiziologice, evaluări mentale, trăiri afective și manifestări comportamentale. Stresul este modulat de caracteristicile personale, de natura stresorului, de circumstanțele în care acesta survine, de suportul disponibil și de factorii socio-culturali [1, 2, 4, 7, 9, 13, 14, 15, 16].

Tinerețea, conform E. Erikson, D. Levinson, D. Papalia, S. Wendkos Olds, U. Șchiopu, E. Verza, F. Golu, T. Crețu și G. Sion, reprezintă un stadiu important al dezvoltării umane definit de multiple schimbări și dificultăți ce predispune indivizii să resimtă experiențe intense de stres [3, 5, 6, 10, 11]. Stresul pe care tinerii îl trăiesc ar putea fi determinat de convergența mai multor factori: modificările biologice, adaptarea la noua imagine corporală, tensiuni legate de exigențele academice, relațiile cu familia, prietenii, colegii, relația de cuplu, procesul de dobândire a independenței și autonomiei, incertitudinea referitoare la evoluția vieții și a carierei, factori situaționali importanți (mutarea, pierderea unei persoane apropiate sau separare) [3, 5, 6, 10, 11]. La factorii enumerați anterior se adaugă utilizarea tehnologiei digitale și a rețelelor sociale.

Expunerea prelungită la stres în tinerețe este asociată cu consecințe negative asupra sănătății fizice și mentale, performanței academice sau profesionale și calității relațiilor interpersonale. De asemenea, stresul, poate favoriza adoptarea unor conduite nesănătoase și a comportamentelor de risc, influențând procesul de dezvoltare personală, inclusiv consolidarea identității, dobândirea autonomiei și formarea unor strategii de coping adaptative [8]. Conform rațiunilor expuse, studiul stresului la tineri devine fundamental și relevant atât pentru domeniul sănătății publice cât și în știința psihologică.

Metodologia studiului. Conform celor expuse am studiat stresul și relația dintre stres și stimă de sine la tineri. Pentru a examina modul de manifestare a stresului la tineri au fost aplicate următoarele instrumente psihologice: Scala de percepție a stresului după S. Levenstein, Scala de stres perceput S. Cohen și G. Williamson, Chestionarul de evaluarea stresului individual J. Melgosa, Scala evenimentelor stresoare pentru adulți Holmes-Rahe. În vederea evaluării stimei de sine am administrat: Scala Stimei de Sine Rosenberg. Eșantionul cercetării a cuprins 227 tineri angajați în două organizații comerciale, repartizați echilibrat pe gen, respectiv 114 tineri și 113 tinere cu vârste între 20 și 35 de ani.

Rezultate și discuții. Examinarea modului de manifestare a stresului descrisă detaliat indică faptul că nivelurile moderat și ridicat de stres reprezintă frecvențe înalte în rândul tinerilor ce au format eșantionul cercetării. Conform instrumentelor psihometrice aplicate: *Scala de percepție a stresului după S. Levenstein, Scala de stres perceput S. Cohen și G. Williamson, Chestionarul de evaluarea stresului individual J. Melgosa, Scala evenimentelor stresoare pentru adulți Holmes-Rahe* evidențiem în mod integrat frecvențele pentru nivelurile moderat și ridicat de stres la tineri în tabelul 1.

Tabel nr. 1. Nivelurile de intensitate a stresului în rândul tinerilor (%)

Nivelurile de stres	*%*	*Nivelurile de stres*	*%*
Nivel moderat de percepție a stresului	73,57%	Nivel intens de percepție a stresului	3,96%
Nivel moderat de stres perceput	93,83%	Nivel ridicat de stres perceput	4,41%
Nivel ridicat de stres resimțit	28,83%	Nivel foarte ridicat de stres resimțit	25,55%
Nivel de risc moderat pentru îmbolnăvire	16,30%	Nivel de risc ridicat pentru îmbolnăvire	17,18%

Scala de percepție a stresului după S. Levenstein relevă că un număr mare de tineri raportează un nivel moderat și intens de stres (73,57% și 3,96%), analiza frecvențelor la *Scala de stres perceput S. Cohen și G. Williamson* arată că aproape toți tinerii din eșantionul cercetării se confruntă cu nivel moderat și ridicat de stres (93,83% și 4,41%). Datele obținute la *Chestionarul de evaluarea stresului individual J. Melgosa* indică că 28,83% și 25,55% din tineri manifestă nivel ridicat și foarte ridicat de stres și *Scala evenimentelor stresoare pentru adulți Holmes-Rahe* relevă că nivelul de risc moderat și ridicat pentru îmbolnăvire la tinere se întâlnește în următoarele frecvențe: 16,30% și 17,18% din tineri.

Tinerii cu nivel moderat și ridicat de stres prezintă un ansamblu de reacții fiziologice, cognitive, afective și comportamentale legate reciproc. Modificările fiziologice pe care stresul le provoacă sunt: tensiunea musculară, intensificarea ritmului cardiac, dureri de cap, probleme de somn. În plan cognitiv stresul determină gânduri sumbre sau pesimiste, dificultăți de concentrare și scădere a atenției, probleme de memorare. În dimensiunea afectivă, tinerii experimentează anxietate, stări depresive, instabilitate emoțională și iritabilitate. Împreună cu cele menționate tinerii au tendința de a evita anumite activități, se caracterizează prin retragere socială, trecere de la hiperactivitate la inactivitate, precum și scăderea performanțelor în activitățile implicate.

Valorile medii ale stimei de sine (*Scala Stimei de Sine Rosenberg*) la tinerii cu nivel ridicat de stres (percepția stresului, stres perceput, stres resimțit și riscul pentru îmbolnăvire) sunt prezentate în tabelul 2.

Tabel nr. 2. Mediile pentru stima de sine la tinerii cu nivel ridicat de stres

Nivelul stresului	*Media pentru stima de sine*
Nivel intens de percepție a stresului	28,55
Nivel ridicat de stres perceput	29,11
Nivel foarte ridicat de stres resimțit	37
Nivel de risc ridicat pentru îmbolnăvire	30,28

Scorul între 21 și 30 puncte indică stimă de sine moderată, astfel tinerii ce manifestă nivel intens de percepție a stresului și nivel ridicat de stres perceput se situează la un nivel moderat al stimei de sine (28,55 (v.m.) și 29,11 (v.m.)). Punctajul între 31 și 40 reprezintă nivel ridicat al stimei de sine, astfel tinerii cu nivel foarte ridicat de stres resimțit și nivelul de risc ridicat pentru îmbolnăvire se caracterizează print-un nivel ridicat al stimei de sine (37 (v.m.) și 30,28 (v.m.)) deși punctajul tinerilor cu nivel de risc ridicat pentru îmbolnăvire tinde să se apropie de nivelul moderat al stimei de sine. Tot în contextul stimei de sine, am investigat relația dintre aceasta și stres (percepția stresului, stres perceput, stres resimțit și riscul pentru îmbolnăvire) la tineri. Rezultatele analizei corelaționale, ce cuprind coeficienții de corelație și nivelurile de semnificație sunt redate în tabelul 3.

Tabel nr. 3. Coeficienții de corelație Kendall τ pentru percepția stresului / stres resimțit și stima de sine

Variabile asociate	*Coeficientul de corelație*	*Pragul de semnificație*
Percepția stresului / stima de sine	r=-0,290	p≤0,01
Stres resimțit / stima de sine	r=-0,411	p≤0,01

Între percepția stresului și stima de sine se atestă un coeficient de corelație semnificativ (r=-0,290, p≤0,01), iar între stresul resimțit și stima de sine (r=-0,411, p≤0,01). Tinerii care evaluează mai negativ propria valoarea și abilități percep stresul în nivel mai intens și resimt stresul în nivel mai ridicat.

Concluzii. Cercetarea stimei de sine la tinerii cu diferite niveluri de stres, ne permite să desprindem următoarele concluzii: un număr mare din tineri manifestă nivel moderat și ridicat de stres. Stima de sine determină modul în care tinerii percep stresul. Tinerii cu stimă de sine scăzută percep stresul într-un mod mult mai intens.

Bibliografie

1. Aradavoaice, G. *Stres, eustres, distres – terapii antistres.* București: Antet. 2010. 294 p. ISBN 978-973-6364-11-2.
2. Băban, A. *Stres şi personalitate*. Cluj Napoca: Presa Universitară Clujeană. 1998. 120 p. ISBN 973-9354-35-1.
3. Birch, A. *Psihologia dezvoltării.* București: Tehnică. 2000. 311 p. ISBN 973-31-1442-1.
4. Briceag, S., Ursuleanu, I. Strategii de diminuare a stresului organizațional prin antrenamentul inteligenței emoționale. În: *Tradiție şi inovare în cercetarea ştiințifică*: conferință științifică internațională. Bălți: Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălți. 2024. Vol. I, pp. 223 – 230. ISBN 978-9975-50-319-8.
5. Erikson, E., Erikson, J. *The life cycle completed.* New York, London: W. W. Norton & Company. 1998. 144 p. ISBN: 978-0-393-31772-5.
6. Golu, F. *Psihologia dezvoltării umane.* București: Universitară. 2010. 315 p. ISBN 973-749-865-6.
7. Losîi, E. *Psihologia tânărului, adultului şi vârstnicului*. Chișinău: UPS „Ion Creangă". 2018. 156 p. ISBN 978-9975-46-386-7.
8. Papalia, D., Wendkos Olds, S., Duskin Fieldman, R. *Dezvoltarea umană*. București: TREI. 2010. 644 p. ISBN 978-973-707-414-0.
9. Sapolsky, R. *De ce nu fac zebrele ulcer? Ce este stresul, cum ne îmbolnăvește şi cum îl putem combate.* București: Publica. 2018. 688 p. ISBN 978-606-722-319-4.
10. Selye, H. *Stress in health and disease.* US: Butterworth-Heinemann Ltd contacts. 1976. 1286 p. ISBN 0407985107.
11. Seşye, H. *Ştiinţă şi viaţă.* Bucureşti: Politica. 1984. 386 p. ISBN 946430245CPCS.

12. Selye, H. *The stress of life.* USA: McGRaw-Hill Education. 1978. 544 p. ISBN 9780070562127.
13. Stora, J. *Stresul.* București: Meridiane. 1999. 158 p. ISBN 973-33-0383-6.

Motivare și așteptări în viața economico-socială

Alexandru TRIFU,
Prof. univ. dr., Facultatea de Drept, Economie, Științe politice și administrative, Universitatea „Petre Andrei" din Iași

Motivația la locul de muncă este setul de forțe energetice interne și externe care inițiază, direcționează și susțin comportamentele legate de muncă, determinând intensitatea și persistența unui angajat în atingerea obiectivelor. Aceasta acționează ca o forță motrice a productivității, combinând factorii intrinseci (scop, plăcere) și factorii extrinseci (salarii, recompense, recunoaștere) pentru a stimula performanța, a îmbunătăți stabilitatea și a promova satisfacția angajaților. Importanța acestei forțe în cadrul activităților de business depinde de caracteristicile ei, caracteristici care, pentru actuala lucrare, ar fi următoarele[1]:

Concept psihologic: Motivația vine din interiorul unui individ. Este condusă de sentimente și nevoi care îi influențează comportamentul. Gândiți-vă la ea ca la un imbold psihologic de a acționa.

Activitate care satisface nevoi (aspect economic): De exemplu, foamea este o nevoie fundamentală care îi motivează pe majoritatea oamenilor să gătească, să câștige, să cumpere sau să împrumute pentru a putea mânca. În acest context, o persoană care gătește o masă este motivată de nevoia de a-și elimina foamea.

Comportament orientat spre un scop: Motivația se referă la a lucra spre ceva. Ne propulsează să acționăm pentru a atinge un anumit scop sau un rezultat dorit. Mai, mult, tot pentru a scoate în evidență ideea centrală a lucrării, motivația este[2]:

Motivație intrinsecă (psihologică): Motivația intrinsecă este determinată de emoțiile interne, cum ar fi bucuria, fericirea, determinarea sau mândria. Acești factori sunt prezenți în tine și nu în afara ta. O persoană determinată de motivația intrinsecă își finalizează sarcinile sau proiectele datorită impactului pozitiv pe care îl are asupra vieții sale. Acesta poate fi, de asemenea, un obiectiv personal sau un vis care alimentează dorința sa de a realiza lucruri. Un exemplu de motivație intrinsecă pot fi cei care sunt motivați să servească umanitatea fără a obține niciun câștig extern, cum ar fi voluntarii.

Motivație extrinsecă (economică): Motivația extrinsecă se bazează pe factori din afara persoanei. Câteva exemple de motivație extrinsecă sunt termenele limită, bonusurile anuale, premiile, evaluările sau chiar aspectele negative bazate pe factori externi, cum ar fi legea și ordinea, pedepsele și respingerea societății.

Motivația reprezintă dorința de a îndeplini o sarcină, asociată cu entuziasmul și determinarea de a o duce la bun sfârșit. Ea acționează ca forță motrice care propulsează un individ să ia măsuri proactive și să își atingă obiectivele. Termenul „intrinsec" se referă la motivația care își are originea intern, sub forma intereselor și obiectivelor unei persoane, în timp ce „extrinsec" se referă la motivația care este determinată de variabile externe, cum ar fi stimulentele și penalitățile.

Motivația mai poate fi: - *pozitivă*, ceea ce înseamnă că inspiră o persoană să întreprindă acțiuni pozitive, benefice și să facă schimbări pozitive; - *sau negativă*, ceea ce înseamnă că determină o persoană să întreprindă acțiuni negative sau să facă schimbări negative [3].

Strategiile eficiente de motivare – adesea adaptate nevoilor individuale (cum ar fi realizările, afilierea sau puterea) – conduc în cele din urmă la succesul organizațional.

Teoria Așteptărilor a lui Victor Vroom (*Expectancy Theory)* este în primul rând o teorie procesuală a motivației, dar este intens utilizată pentru a explica și gestiona motivația extrinsecă. Deși nu exclude factorii intrinseci, componentele sale principale[4]: - valență, adică cât de mult apreciază potențialele recompense asociate cu rezultatele sau comportamentele specifice. Adică, recompensa contează (the reward matters); - instrumentalitate, adică dacă fac cee ace mi-am propus, cu energia necesară, voi vedea rezultatele așteptate; - așteptări, în sensul că persoana în cauză (manager sau angajat) poate să facă respectivul lucru sau activitate. Sunt frecvent utilizate pentru a descrie modul în care recompensele externe (bani, promovare, recunoaștere) determină comportamentul angajaților.

Da, Teoria Așteptărilor este puternic asociată cu motivația extrinsecă, dar nu este exclusiv extrinsecă. Teoria postulează că motivația este un proces de alegere rațională determinat de așteptarea rezultatelor dorite, care pot fi fie extrinseci (externi), fie intrinseci (interni). Sunt motivați atunci când prețuiesc recompensa asociată cu o acțiune, au încredere că vor primi recompensa dacă fac o treabă bună și cred că au capacitatea de a-și atinge obiectivele muncind din greu. Încercăm să subliniem niște metode de croire/adaptare (tailoring) pe care le consider

[1] LSBF Staff (2024) *What Role Does Motivation Play in Managing an Organisation?* London School of Business and Finance, www.lsbf.co.uk/blog/news/business-economy/ accesat 8 aprilie 2026.
[2] Materialul analizat mai sus.
[3] Bandhu, Din et al. (2024) *Theories of motivation:A comprehensive analysis of human behavior drivers*, Acta Psychologica, volume 244, www.sciencedirect.com/science/article/piui/S0001691824000544/ ACCESAT 27 MARTIE 2026.
[4] Carrier, James (2019) *Vroom's Expectancy Theory of Motivation*, www.people-shit.com/articles/ accesat 7 aprilie 2026.

adaptabile acestui demers psiho-economic. Suntem în cazul acestor strategii, într-o situație de comunicare și de a veni în întâmpinarea dorințelor/așteptărilor indivizilor. De aceea, această *Teorie a Așteptării* a lui Victor Vroom vine în completatea unor componente ale mixului de marketing, exact în ceea ce evidențiam ca fiind acțiunea de a croi rezultatele/scopurile acțiunilor, conform dorințelor/așteptărilor indivizilor, sau ale angajaților dacă ne referim la locurile de muncă (workplace).

Ne referim doar la două metode care pot fi utilizate cusucces, atât din perspective firmei/organizației care vine să ofere condiții și să motiveze personalul, fie din punctual de vedere strict al unui client aflat în fața unei alegeri. Prima metodă este Tying (legare), adică atragerea și păstrarea clientului, sau păstrarea angajatului în cadrul unei firme[5]. Și, aici, intervine interconectarea comunicațională cu angajatul, respective clientul, pentru a rezone cu așteptătile scestuia, așa cum am văzut intrinseci, dar și extrinseci, conform teoriei analizate.

Următoarea metodă este Tapping (atingere) ce reprezintă, de fapt, un aspect calitativ al activității manageriale sau de marketing (acolo unde este cazul), în sensul că un client mulțumit de produsele sau serviciile primite, sau un angajat mulțumit de condițiile în care lucrează (în sensul unei îmbinări optime între morivațiile intrinseci și cele extrinseci), devin surse ce promovare pentru entitatea respectivă, sau pentru produsele/serviciile comercializate[6]. Un caz deosebit, dar luat în calcul, îl reprezintă cel al absolvenților unei specializări, a unei facultăți, sau chiar studenți în activitate, care devin (și practica a demonstrat cu prisosință acest lucru) foarte bune elemente de promovare de încredere, și care sunt receptate cu ușurință de cei apropiați, prieteni ș.a.

Însă, literatura în domeniu, dar și practica ne arată că această metodă trebuie obligatoriu analizată în combinație cu *Self-Determination Theory (Teotia Auto-Determinătii*), considerată actualmente cea mai aplicabilă Motivației, inclusiv sub aspect economic. De ce? - Reflectă motivația internă (SDT) și luarea deciziilor raționale (Teoria așteptărilor), cu character extrinsec; - Se aplică în contexte diverse: muncă, educație, obiective și scopuri personale; - Se aliniază cu valori moderne precum scopul, flexibilitatea și recompensele semnificative, cvare determină mobilizarea întregului complex uman în activitatea economică și socială.

Mai mult, SDT explică de ce o persoană este motivată (de exemplu, fac asta pentru că mă simt autonom), concentrându-se pe calitatea motivației. Teoria Așteptării explică dacă o persoană va acționa (de exemplu, cred că efortul meu va duce la succes), concentrându-se pe probabilitatea rezultatelor. Și, chiar dacă un obiectiv este valoros (SDT), o persoană nu se va implica dacă nu se așteaptă să reușească (Teoria Așteptării)., chiar dacă *a priori* i se promit anumite recompense pentru atingerea obiectivelor[7]. Un aspect care ne-a determinat să înclinăm spre latura extrinsecă, economic a angajaților este și realitatea acestor zile, precum că tinerii, în afarră deechilibrul pe care îl doresc între viața privată (a menajului) și locul de muncă, urmăresc tocmai partea financiară și schimbă cât pot de repede compania/firma când este vorba de bani.

Un ultim exemplu se referă la cunoscutele și eficientele *bonusuri care* sunt cunoscute pentru utilizarea lor în motivarea angajaților. Cât de eficiente sunt în acest sens și ar putea exista consecințe neintenționate? Literatura de specialitate prezintă analize ale acestui aspect, examinând caracteristici specifice ale bonusurilor care se aliniază cu sfaturile derivate din *Teoria Așteptărilor*[8]. Deci, ceea ce vrem să subliniem este faptul, în cazul de față, este bine să fie folosite împreună cele două teorii, care sunt într-un foarte mare grad complementare, deși, cum am văzut, au ținte (focalizări) diferite.

Concluzii

Un lider corporativ de succes (antreprenor, CEO) este cel care înțelege importanța motivației în obținerea rezultatelor dorite în afaceri. În cele din urmă, o afacere se bazează pe oameni și relații la fel de mult ca pe profit, performanță, dar și confort și bunăstare din partea angajaților. Conectând Teoria Așteptărilor și cu SDT, analiștii și practicienii vor putea vedea mai exact dacă o persoană poate îndeplini o anumită sarcină pentru binele firmei/organizației, dar și dacă se sinte confortabil și dispusă din forul său interior să facă această activitate. Astfel, combinarea celor două teorii marcante ale Motivării sprijină leadership-ul, dar și angajații (staff-ul), promovând o forță de muncă mai robustă, determinată și productivă, aspect care duce și la asigurarea unei atmosphere optime de lucru în respective firmă sau organizație. De aceea, trebuie ca latura calitativă, umană să își pună amprenta pe activitatea de business propriu-zisă, astfel încât toate părțile implicate în activitatea economică și socială.

Bibliografie

1. Bandhu, Din et al. (2024) *Theories of motivation:A comprehensive analysis of human behavior drivers*, Acta Psychologica, volume 244, www.sciencedirect.com/science/article/piui/S0001691824000544/ accesat 27 martie 2026.
2. Carrier, James (2019) *Vroom's Expectancy Theory of Motivation*, www.people-shit.com/articles/ accesat 7 aprilie 2026.
3. Gagné, Marylène (2025) *Why Bonuses Promote Deviant Behaviours: SDT Perspective*, Human Resource Management, Eiley Library Online, www.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/hrm.70004/ accesat 1 aprilie, 2026.

[5] Rohner, Kurt (1999) *Ciber-marketing*, seria M & M, Ed. All Educational.
[6] Rohner, Kurt- op. cit.
[7] Savolainen, Reijo (2018) *Self-determination and Expectancy-value (....)*, Aslib Journal of Information Management, www.emerald.com/ajim/article-abstract/70/1/123/ accesat 28 martie 2026.
[8] Gagné, Marylène (2025) *Why Bonuses Promote Deviant Behaviours: SDT Perspective*, Human Resource Management, Eiley Library Online, www.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/hrm.70004/ accesat 1 aprilie, 2026.

4. LSBF Staff (2024) *What Role Does Motivation Play in Managing an Organisation?* London School of Business and Finance, www.lsbf.co.uk/blog/news/business-economy/ accesat 8 aprilie 2026
5. Rohner, Kurt (1999) *Ciber-marketing*, seria M & M, Ed. All Educational.
6. Savolainen, Reijo (2018) *Self-determination and Expectancy-value (....)*, Aslib Journal of Information Management, www.emerald.com/ajim/article-abstract/70/1/123/ accesat 28 martie 2026.

Securitatea psihologică și integrarea socială a adulților ca factori de reducere a comportamentului deviant: abordări interdisciplinare

Maria VÎRLAN,
Dr., profesor universitar, Universitatea Pedagogică de stat ”Ion Creangă”, Chișinău

Rezumat

Securitatea psihologică și integrarea socială reprezintă factori esențiali în prevenirea și reducerea comportamentului deviant la adulți. Articolul analizează relația dintre nivelul securității psihologice, gradul de incluziune socială și manifestarea comportamentelor deviante, evidențiind impactul factorilor sociali precum marginalizarea, instabilitatea economică și stresul profesional. Sunt examinate mecanismele prin care lipsa suportului social și a sentimentului de siguranță psihologică pot favoriza dezvoltarea comportamentelor de risc, inclusiv agresivitatea, consumul de substanțe sau izolarea socială. Totodată, lucrarea subliniază rolul intervențiilor interdisciplinare - psihologice, sociale și comunitare - în facilitarea reintegrării sociale și în consolidarea resurselor individuale ale adulților. Se evidențiază importanța dezvoltării programelor de suport psihologic și social orientate spre creșterea securității psihologice și a incluziunii sociale, ca strategii eficiente de reducere a devianței. Rezultatele susțin necesitatea unei abordări integrate în intervenția psiho-socială, centrată pe nevoile individuale și contextuale ale adultului.

Cuvinte-cheie: securitate psihologică, integrare socială, adulți, comportament deviant, incluziune socială, suport social, intervenție interdisciplinară, reintegrare socială

Psychological security and social integration of adults as factors in reducing deviant behavior: interdisciplinary approaches

Abstract

Psychological safety and social integration represent essential factors in the prevention and reduction of deviant behavior among adults. This paper analyzes the relationship between the level of psychological safety, the degree of social inclusion, and the manifestation of deviant behaviors, highlighting the impact of social factors such as marginalization, economic instability, and occupational stress. The mechanisms through which the lack of social support and psychological security may contribute to the development of risk behaviors, including aggression, substance use, and social isolation, are examined. At the same time, the study emphasizes the role of interdisciplinary interventions -psychological, social, and community-based - in facilitating social reintegration and strengthening individual resources in adults. The importance of developing psychological and social support programs aimed at enhancing psychological safety and social inclusion is also underlined, as effective strategies for reducing deviance. The findings support the need for an integrated approach in psycho-social intervention, centered on the individual and contextual needs of the adult.

Keywords: psychological safety, social integration, adults, deviant behavior, social inclusion, social support, interdisciplinary intervention, social reintegration

În contextul transformărilor sociale accelerate specifice societății contemporane, caracterizate prin globalizare, digitalizare și dinamici economice fluctuante, vulnerabilitățile psiho-sociale ale individului adult se amplifică semnificativ. Aceste schimbări rapide generează adesea incertitudine, instabilitate și dificultăți de adaptare, afectând echilibrul emoțional și capacitatea individului de a face față solicitărilor cotidiene. În acest sens, problematica comportamentului deviant la adulți capătă o relevanță tot mai mare atât în plan teoretic, cât și în sfera intervențiilor practice, devenind un domeniu prioritar de analiză pentru specialiștii din psihologie, sociologie și asistență socială.

Fenomenul devianței nu poate fi înțeles în afara contextului social în care individul evoluează. Factori precum marginalizarea socială, excluziunea, instabilitatea economică, șomajul sau precaritatea locului de muncă contribuie la deteriorarea stării de bine și la accentuarea stresului psihologic. De asemenea, presiunile profesionale tot mai intense, ritmul alert al vieții și lipsa unui suport social adecvat pot conduce la epuizare emoțională, anxietate și sentimente de insecuritate. În aceste condiții, individul poate dezvolta strategii de coping maladaptative, care se pot manifesta prin comportamente de risc, precum agresivitatea, consumul de substanțe sau retragerea socială. În acest cadru complex, *securitatea psihologică și integrarea socială se conturează ca factori protectivi esențiali în menținerea echilibrului psiho-emoțional* și în *prevenirea manifestărilor deviante***.** Securitatea psihologică, înțeleasă ca sentiment de siguranță internă, stabilitate emoțională și încredere în sine și în ceilalți, permite individului să gestioneze eficient stresul și să dezvolte mecanisme adaptative sănătoase. În același timp, integrarea socială, reflectată prin apartenența la grupuri sociale, participarea activă în comunitate și accesul la resurse sociale, contribuie la consolidarea identității personale și la creșterea stimei de sine.[2,3]

Abordarea interdisciplinară a acestor concepte oferă o perspectivă complexă și nuanțată asupra fenomenului devianței. Din punct de vedere psihologic, accentul este pus pe procesele interne ale individului, precum emoțiile, cognițiile și mecanismele de coping. Din perspectivă sociologică, sunt analizate structurile sociale, normele și relațiile interpersonale care influențează comportamentul. În același timp, asistența socială aduce în prim-plan intervențiile practice și strategiile de sprijin destinate reintegrării sociale. Corelarea acestor perspective permite dezvoltarea unor intervenții eficiente, centrate atât pe individ, cât și pe mediul său social, contribuind astfel la reducerea comportamentului deviant și la promovarea unei funcționări sociale adaptative.

Securitatea psihologică – fundament al echilibrului individual. Securitatea psihologică reprezintă o dimensiune esențială a funcționării optime a individului, fiind definită ca sentimentul de siguranță internă, stabilitate emoțională și încredere atât în sine, cât și în mediul social. Aceasta reflectă capacitatea persoanei de a se simți protejată, acceptată și valorizată în contextul relațiilor interpersonale și al mediului în care trăiește. Securitatea psihologică nu este o trăsătură înnăscută, ci se dezvoltă progresiv, fiind influențată de experiențele de viață, de calitatea relațiilor afective și de caracteristicile contextului socio-cultural.[5]

Formarea securității psihologice are loc în interacțiunea dintre individ și mediul său, începând din copilărie și continuând pe parcursul vieții adulte. Relațiile bazate pe încredere, suport emoțional și acceptare contribuie la dezvoltarea unui sentiment de siguranță interioară, în timp ce experiențele negative, precum respingerea, instabilitatea sau lipsa sprijinului social, pot genera insecuritate psihologică. În viața adultă, acest construct este influențat și de factori precum stabilitatea profesională, statutul social și nivelul de integrare în comunitate.

Un nivel ridicat al securității psihologice se reflectă în capacitatea individului de a-și gestiona eficient emoțiile și comportamentele, de a face față situațiilor stresante și de a dezvolta relații interpersonale funcționale. Astfel, persoanele care beneficiază de un sentiment consolidat de securitate psihologică manifestă o capacitate crescută de autoreglare emoțională, reușind să își controleze reacțiile impulsive și să adopte comportamente adecvate contextului social. De asemenea, acestea prezintă un nivel ridicat de reziliență, ceea ce le permite să depășească dificultățile și să se adapteze schimbărilor fără a dezvolta comportamente disfuncționale. În același timp, securitatea psihologică favorizează dezvoltarea unor *mecanisme adaptative sănătoase, orientate spre soluționarea problemelor și menținerea echilibrului intern.* Aceasta contribuie la reducerea impulsivității și a tendințelor agresive, oferind individului resursele necesare pentru a răspunde adecvat provocărilor mediului social. Prin urmare, securitatea psihologică funcționează ca un factor protector împotriva comportamentelor deviante, facilitând integrarea armonioasă a individului în societate.[4]

În opoziție, insecuritatea psihologică se manifestă prin instabilitate emoțională, anxietate și dificultăți de adaptare la cerințele sociale. Persoanele afectate de un nivel scăzut al securității psihologice pot dezvolta strategii de coping maladaptative, orientate spre evitarea sau compensarea disconfortului emoțional. Aceste strategii se pot concretiza în comportamente de risc, precum consumul de substanțe, agresivitatea sau retragerea socială, care, pe termen lung, pot accentua izolarea și dificultățile de integrare.

În acest sens, securitatea psihologică constituie un pilon central în prevenirea comportamentului deviant, influențând în mod direct modul în care individul percepe și gestionează factorii de stres și provocările sociale. Consolidarea acesteia prin intervenții psihologice și sociale adecvate reprezintă o direcție esențială în promovarea sănătății mintale și a unei adaptări sociale eficiente.

Integrarea socială și incluziunea – factori de protecție. Integrarea socială reprezintă un proces complex prin care individul este inclus, acceptat și valorizat în cadrul comunității din care face parte, beneficiind de acces real la resurse, relații și oportunități. Aceasta nu se limitează doar la prezența fizică în societate, ci presupune participarea activă la viața socială, implicarea în rețele relaționale și dezvoltarea unui autentic sentiment de apartenență. În acest sens, integrarea socială constituie un indicator esențial al funcționării sociale adaptative și al echilibrului psiho-emoțional al adultului. Incluziunea socială, ca dimensiune complementară a integrării, vizează eliminarea barierelor care împiedică participarea deplină a individului la viața comunitară, indiferent de statutul său socio-economic, nivelul educațional sau alte caracteristici personale. Aceasta presupune asigurarea unor condiții echitabile de acces la resurse și oportunități, contribuind la reducerea inegalităților și la consolidarea coeziunii sociale.[1,3,6]

Factorii care susțin integrarea socială sunt multipli și interdependenți. *Relațiile interpersonale stabile, bazate pe încredere și sprijin reciproc,* reprezintă un fundament al incluziunii sociale, oferind individului suport emoțional și sentimentul de siguranță. Suportul familial și comunitar joacă, de asemenea, un rol esențial, facilitând adaptarea la cerințele sociale și reducând impactul situațiilor de criză. În același timp, accesul la educație și la piața muncii contribuie la dezvoltarea autonomiei personale și la consolidarea statutului social, iar participarea la activități sociale și civice stimulează implicarea activă și responsabilă în viața comunității. În absența integrării sociale, individul se poate confrunta cu multiple dificultăți de ordin psiho-social. Izolarea și alienarea devin frecvente, afectând negativ starea de bine și capacitatea de relaționare. Scăderea stimei de sine și lipsa sentimentului de utilitate socială pot conduce la demotivare și retragere, amplificând vulnerabilitatea la influențe

negative. În aceste condiții, crește riscul adoptării unor comportamente deviante, ca forme de compensare a frustrărilor sau de adaptare la un mediu perceput ca ostil.

Astfel, integrarea socială și incluziunea nu trebuie privite exclusiv ca obiective ale politicilor sociale, ci și ca mecanisme esențiale de prevenire a comportamentului deviant. Prin consolidarea relațiilor sociale, facilitarea accesului la resurse și promovarea participării active, acestea contribuie la menținerea stabilității emoționale și comportamentale a adultului. În consecință, promovarea incluziunii sociale reprezintă o direcție strategică în intervențiile psiho-sociale, având un impact direct asupra reducerii riscurilor de devianță și asupra creșterii calității vieții individului.

Relația dintre insecuritatea psihologică, excluziunea socială și comportamentul deviant este una foarte strânsă. Comportamentul deviant reprezintă un fenomen complex, rezultat al interacțiunii dintre factorii individuali și cei sociali, fiind influențat atât de particularitățile psihologice ale individului, cât și de contextul în care acesta evoluează. În acest sens, insecuritatea psihologică și excluziunea socială nu acționează izolat, ci într-o relație de interdependență, amplificând reciproc riscul apariției comportamentelor de risc. Această interacțiune evidențiază caracterul multifactorial al devianței și necesitatea unei abordări integrative în analiza și prevenirea acesteia.

Insecuritatea psihologică, caracterizată prin instabilitate emoțională, anxietate și lipsa încrederii în sine, reduce capacitatea individului de a face față provocărilor cotidiene și de a adopta comportamente adaptative. În același timp, excluziunea socială, manifestată prin marginalizare, lipsa accesului la resurse și relații sociale deficitare, accentuează sentimentul de izolare și inutilitate socială. Împreună, aceste două dimensiuni creează un context favorabil dezvoltării comportamentelor deviante, individul încercând să compenseze dezechilibrele interne și externe prin strategii maladaptative.

Printre mecanismele prin care insecuritatea psihologică și excluziunea socială favorizează devianța se numără, în primul rând, frustrarea acumulată, generată de lipsa oportunităților sociale și de incapacitatea de a atinge obiectivele personale într-un mod legitim. Această frustrare poate conduce la reacții impulsive sau agresive, reprezentând o formă de descărcare emoțională. De asemenea, lipsa suportului emoțional reduce semnificativ capacitatea de coping, determinând individul să recurgă la soluții rapide, dar disfuncționale, pentru a face față stresului.[4]

Un alt mecanism relevant îl constituie identificarea cu grupuri deviante, care oferă individului un sentiment de apartenență și validare socială, compensând astfel lipsa integrării în grupuri normative. În cadrul acestor grupuri, comportamentele deviante sunt adesea normalizate și chiar încurajate, ceea ce facilitează internalizarea acestora. În plus, dezvoltarea unor strategii maladaptative, precum consumul de alcool sau substanțe psihoactive, reprezintă o modalitate frecventă de evitare a disconfortului emoțional, dar care, pe termen lung, agravează problemele existente și consolidează tiparele comportamentale deviante. Prin urmare, comportamentele deviante nu trebuie analizate ca manifestări izolate sau exclusiv individuale, ci ca expresii ale unor dezechilibre psiho-sociale profunde, generate de interacțiunea dintre insecuritatea internă și disfuncționalitățile mediului social. Înțelegerea acestei relații permite dezvoltarea unor intervenții mai eficiente, orientate nu doar spre corectarea comportamentului, ci și spre identificarea și ameliorarea cauzelor care stau la baza acestuia.

Intervenții interdisciplinare în reducerea comportamentului deviant

Abordarea eficientă a comportamentului deviant presupune depășirea perspectivelor unidimensionale și adoptarea unor intervenții integrate, care să vizeze simultan dimensiunea psihologică, socială și comunitară a individului. Devianța, fiind rezultatul interacțiunii complexe dintre factorii interni și cei externi, necesită strategii de intervenție interdisciplinare, capabile să răspundă atât nevoilor emoționale ale persoanei, cât și dificultăților de integrare socială.[2] Intervențiile psihologice au un rol central în procesul de reducere a comportamentului deviant, întrucât acestea vizează restructurarea cognitivă și emoțională a individului. Consilierea psihologică, atât individuală, cât și de grup, contribuie la identificarea cauzelor profunde ale comportamentelor disfuncționale și la dezvoltarea unor modalități adaptative de răspuns. Prin intermediul acestor intervenții, se urmărește dezvoltarea abilităților de coping, esențiale pentru gestionarea stresului și a situațiilor de criză. De asemenea, creșterea stimei de sine și consolidarea autocontrolului facilitează adoptarea unor comportamente conforme normelor sociale, iar tehnicile de management al emoțiilor sprijină reducerea impulsivității și a reacțiilor agresive.

Pe lângă componenta psihologică, *intervențiile sociale* sunt indispensabile pentru susținerea procesului de reintegrare a individului. Facilitarea accesului la servicii sociale reprezintă un prim pas în reducerea vulnerabilităților și în asigurarea suportului necesar pentru depășirea dificultăților. Sprijinul pentru integrarea profesională contribuie la dezvoltarea autonomiei și la consolidarea statutului social, reducând astfel riscul marginalizării. Programele de incluziune comunitară și dezvoltarea rețelelor de suport social creează contexte favorabile pentru stabilirea relațiilor interpersonale funcționale și pentru întărirea sentimentului de apartenență.

Intervențiile comunitare completează acest demers prin acțiuni orientate spre prevenire și educație socială. Campaniile de informare și conștientizare contribuie la reducerea stigmatizării și la promovarea unor atitudini sociale pozitive față de persoanele aflate în situații de risc. Programele educaționale oferă oportunități de dezvoltare

personală și socială, iar implicarea instituțiilor locale asigură coordonarea și sustenabilitatea intervențiilor. În același timp, promovarea coeziunii sociale facilitează crearea unui mediu incluziv, în care indivizii se pot integra și dezvolta armonios.

Prin urmare, intervențiile interdisciplinare contribuie în mod semnificativ la reconstrucția securității psihologice și la consolidarea integrării sociale a individului. Acestea nu doar reduc probabilitatea recidivei comportamentului deviant, ci și sprijină dezvoltarea unor competențe personale și sociale durabile, favorizând o adaptare eficientă și o participare activă la viața comunității.[5,6]

Rolul programelor de suport în reintegrarea socială este unul major. Programele de suport psihologic și social au un rol esențial în procesul de reintegrare a adulților aflați în situații de vulnerabilitate, contribuind la restabilirea echilibrului psiho-emoțional și la facilitarea participării active în viața socială. Aceste programe vizează atât dezvoltarea resurselor interne ale individului, cât și mobilizarea resurselor externe, oferind un cadru structurat de intervenție adaptat nevoilor specifice ale beneficiarilor. Pentru a fi eficiente, programele de suport trebuie să fie centrate pe nevoile individuale ale persoanei, luând în considerare particularitățile psihologice, experiențele de viață și nivelul de funcționare socială. În același timp, acestea trebuie să fie adaptate contextului socio-cultural, astfel încât intervențiile să fie relevante și aplicabile în mediul în care individul trăiește. Accesibilitatea și sustenabilitatea programelor reprezintă, de asemenea, condiții esențiale, deoarece continuitatea suportului influențează în mod direct rezultatele pe termen lung.

Un rol fundamental în implementarea acestor programe îl are *asistența socială*, care funcționează ca un liant între individ și sistemele de suport existente. Asistentul social are responsabilitatea de a evalua situația beneficiarului, de a identifica nevoile acestuia și de a elabora un plan individualizat de intervenție. Prin activitatea sa, acesta facilitează accesul la servicii sociale, medicale, educaționale și ocupaționale, contribuind la reducerea riscurilor de excluziune și la promovarea incluziunii sociale. De asemenea, asistența socială implică acțiuni de consiliere, mediere și advocacy, susținând drepturile beneficiarilor și încurajând participarea activă a acestora în procesul de reintegrare. Prin colaborarea cu alte domenii - psihologie, educație, sănătate — asistentul social contribuie la realizarea unei intervenții interdisciplinare eficiente, orientate spre dezvoltarea autonomiei și responsabilității personale.

Eficiența programelor de suport depinde în mare măsură de colaborarea interdisciplinară dintre specialiști, care permite abordarea holistică a problemelor beneficiarului. Implicarea comunității reprezintă un alt factor determinant, întrucât aceasta creează un mediu favorabil reintegrării și reduce stigmatizarea. Continuitatea intervențiilor este esențială pentru consolidarea rezultatelor obținute, iar monitorizarea progresului beneficiarilor permite ajustarea strategiilor în funcție de evoluția acestora. Prin consolidarea resurselor interne - precum stima de sine, competențele sociale și capacitatea de coping - și a celor externe - rețele de suport, acces la servicii și oportunități - programele de suport contribuie semnificativ la reducerea riscului de devianță. În același timp, acestea favorizează creșterea calității vieții și integrarea durabilă a individului în comunitate, promovând un model de intervenție centrat pe demnitate, autonomie și incluziune socială.[6]

Concluzii

Analiza realizată evidențiază faptul că securitatea psihologică și integrarea socială reprezintă factori esențiali în prevenirea și reducerea comportamentului deviant la adulți. Aceste două dimensiuni sunt profund interconectate și influențează în mod direct capacitatea individului de a se adapta la cerințele mediului social și de a face față situațiilor de stres. Insecuritatea psihologică și excluziunea socială constituie factori de risc majori, care pot favoriza apariția comportamentelor deviante, prin diminuarea resurselor interne ale individului și limitarea accesului la suport social. În acest context, devianța nu trebuie interpretată exclusiv ca o problemă individuală, ci ca rezultatul unor dezechilibre psiho-sociale generate de interacțiunea dintre individ și mediul său. Totodată, rezultatele teoretice subliniază importanța abordării interdisciplinare în înțelegerea și gestionarea comportamentului deviant. Intervențiile psihologice, sociale și comunitare, integrate într-un cadru coerent, contribuie la reconstrucția securității psihologice și la facilitarea reintegrării sociale a adultului. În acest proces, programele de suport și serviciile de asistență socială joacă un rol determinant, oferind resursele necesare pentru dezvoltarea personală și integrarea durabilă în comunitate. Prin urmare, reducerea comportamentului deviant presupune nu doar intervenții corective, ci și strategii preventive orientate spre consolidarea securității psihologice și promovarea incluziunii sociale.

Recomandări

În vederea optimizării intervențiilor destinate prevenirii și reducerii comportamentului deviant la adulți, se propun următoarele direcții de acțiune: - dezvoltarea și implementarea programelor de suport psihologic centrate pe creșterea securității psihologice și a rezilienței individuale; - extinderea serviciilor de asistență socială, cu accent pe intervenții personalizate și accesibile pentru persoanele aflate în situații de vulnerabilitate; - promovarea incluziunii sociale prin politici publice orientate spre reducerea marginalizării și facilitarea accesului la educație și piața muncii; - consolidarea colaborării interdisciplinare între specialiști (psihologi, asistenți sociali, cadre didactice, medici), în vederea realizării unor intervenții integrate și eficiente; - implicarea activă a comunității în

procesul de reintegrare socială, prin dezvoltarea programelor de prevenire, informare și sprijin social; - crearea și susținerea rețelelor de suport social, care să ofere sprijin emoțional și instrumental persoanelor aflate în dificultate; - monitorizarea continuă a beneficiarilor programelor de suport, pentru evaluarea progresului și adaptarea intervențiilor la nevoile acestora;- promovarea educației psiho-sociale și a conștientizării importanței sănătății mintale în rândul populației adulte.

Bibliografie

1. Baumeister, R. F., Leary, M. R. The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529, 1995
2. Merton, R. K. Social Theory and Social Structure. Free Press, 1968
3. Neculau, A. Psihologie socială. Polirom, Iași, 2003
4. Rădulescu, S. M. Deviață și control social. Lumina Lex, București., 2010
5. Vîrlan M., Dița M. Securitatea psihologică a specialiștilor din sfera protecței sociale a copiilor în situații de risc, În: monografie SANDULEAC, S., LOSÎI, E., ș.a. Aspecte psihosociale ale securității psihologice. Chișinău: Pulsul Pieței 2020. 240 p. ISBN 978-9975-3342-8-0
6. Vîrlan M., Dița M., Tehnici de intervenție în Asistență Socială: suport de curs, UPSC "Ion Creangă", Chișinău, catedra Asistență Socială, Tipogr. UPS "Ion Creangă", 83p, ISBN 978-9975-46-309-6

Planificarea unei serii de acțiuni în procesul învățării transformative cu impact asupra evoluției gândirii independente

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 societății contemporane marcate de transformări tehnologice și sociale accelerate, capacitatea personalității de a naviga prin fluxuri informaționale complexe depășește simpla acumulare de cunoștințe, devenind un imperativ al adaptabilității în fața provocărilor actuale. O condiție definitorie a ființei umane în secolul XXI este necesitatea stringentă de a înțelege și de a reconstrui sensul propriei experiențe, trecând de la o asimilare necritică a adevărurilor impuse de mediu către o interpretare personală și responsabilă a realității. În acest cadru, se revendică manifestarea gândirii independente a subiecților în devenire profesională indiferent de direcția sau domeniul de activitate ales. Acest tip de gândire nu se rezumă doar la libertatea de a alege, ci la capacitatea de a evalua critic dovezile, argumentele și sursele, fără a fi constrâns de schemele mentale preluate anterior sau de presiunea conformismului social. Cu toate acestea, trecerea de la dependența cognitivă la independența gândirii nu este un act care se produce spontan și ușor. Un tip de învățare pertinent în această direcție este învățarea transformativă, perspectivă fundamentată de Jack Mezirow, care susține explicit că „scopul învățării transformative este de a dezvolta gândirea autonomă" [3].

În viziunea sa, învățarea transformativă implică un proces laborios, structurat în zece faze distincte care vizează o restructurare profundă a cadrelor de referință (perspective și seturi de convingeri) ale personalității. Această schimbare de perspectivă poate fi graduală sau bruscă, pe măsură ce subiectul parcurge aceste faze și experimentează o restructurare cognitivă a experienței și acțiunii. Ulterior formabilul începe procesul de schimbare a așteptărilor către o perspectivă mai cuprinzătoare. Pentru ca această metamorfoză/transformare cognitivă să se producă, este esențială trecerea de la simpla intenție la planificarea unei serii de acțiuni deliberate. Acestea au rolul de a ghida subiectul prin etapele succesive ale transformării, oferind o structură clară atunci când apare incertitudinea și modifică reziliența naturală la schimbare într-o resursă strategică de dezvoltare personală și profesională.

Cercetătorul american Jack Mezirow [4], susținea că învățarea transformativă se produce prin intermediul experienței, reflecției și discursului. Procesul dat poate fi perturbator și inconfortabil pentru formabil, deoarece este constrâns să privească realitatea înconjurătoare diferit față de ceea ce acceptase anterior. Se consideră că învățarea transformativă are loc odată ce educabilii fac alegeri sau acționează pe baza noilor înțelegeri. În această ordine de idei, învățarea transformativă nu se rezumă la o simplă conformare la schimbare, ci reprezintă un proces de creștere profundă, prin care formabilul își reevaluează sistemul de valori și modul de a se raporta la realitate. Succesul acestui parcurs este condiționat direct de capacitatea studenților de a-și exercita gândirea independentă. Această autonomie le permite nu doar să proceseze critic informația, ci să își fundamenteze propriile judecăți de valoare și să adopte decizii asumate, transformând experiența de învățare într-un act de responsabilitate.

Sinteza literaturii de specialitate evidențiază însușirile gânditorului independent, reliefând modul în care acestea sunt modelate de-a lungul fazelor succesive ale procesului de învățare transformativă. Aceste însușiri sunt

dezvoltate progresiv pe parcursul celor zece faze ale învățării transformative, a căror dinamică este sistematizată în Figura 1.

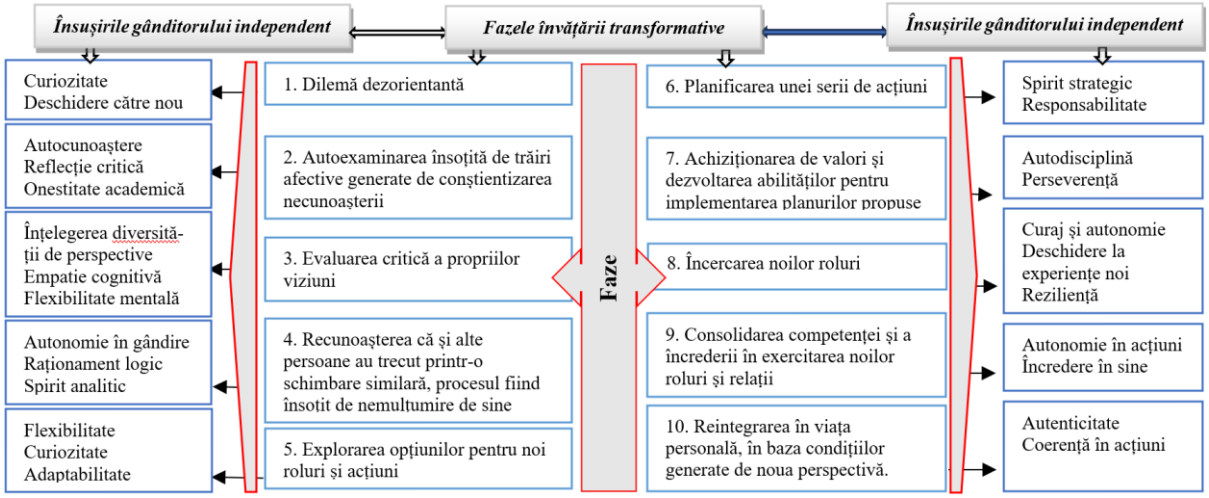


Figura nr.1. Însușirile gânditorului independent prin prisma celor zece faze ale învățării transformative după J. Mezirow

Considerăm important de menționat că aplicarea în practică a acestor faze variază în funcție de context și nu poate fi generalizată. Dacă e să ne referim în mod special la faza a șasea – *Planificarea unei serii de acțiuni,* aceasta intervine după ce subiecții conștientizează că presupunerile și convingerile lor anterioare nu sunt întotdeauna corecte și experimentează o transformare a perspectivei. În această etapă, ei sunt pregătiți să elaboreze un plan de acțiune concret, luând în considerare ce tipuri de învățare și competențe vor avea nevoie pentru a înțelege mai profund o problemă sau o situație. Dacă faza anterioară a fost una exploratorie a opțiunilor pentru noi roluri și acțiuni oferind orizontul posibilităților, faza a șasea solicită *planificarea concretă a unor serii de acțiuni*, marcând trecerea de la intenție la strategie. În acest punct, formabilul nu doar identifică ce dorește să schimbe, ci își exercită independența pentru a stabili *cum* va operaționaliza noua sa perspectivă de sens. Această planificare a unei serii de acțiuni implică nu doar identificarea resurselor și a informațiilor necesare, ci și dezvoltarea unei strategii clare pentru a aborda noile provocări. Subiecții vor explora metode de a învăța lucruri noi, vor căuta să descopere perspective diferite și să inițieze dialoguri cu oameni care le pot oferi viziuni și idei noi. În esență, această fază este despre pregătirea pentru acțiune și pentru integrarea în mod activ a învățării transformative în viața cotidiană, susținând dezvoltarea continuă și adaptabilitatea în fața schimbărilor.

În faza dată formabilul identifică posibilele greșeli și descoperă noi perspective. Aceasta reprezintă un moment esențial în cadrul procesului de învățare transformativă pentru a realiza un plan de acțiune în concretizarea acestor descoperiri. La faza nominalizată formabilii sunt propulsați în situația de învățare care le solicită stabilirea etapelor pentru autoevaluare și anticiparea potențialelor provocări ulterioare.

Faza a șasea este esențială pentru sustenabilitatea transformării, deoarece procesul de ordonare a pașilor viitori este de neconceput în absența unei gândiri independente și riguroase. Formabilul încetează să mai fie un observator al propriei dileme, devenind un agent/proiectant al propriei deveniri. El își asumă responsabilitatea proiectării unor direcții de acțiune care să reflecte noile sale convingeri, stabilind reperele pentru integrarea acestora în realitatea socială și profesională. E de menționat că această fază a învățării transformative, coincide, în fond, cu unul din elementele activității psihice de învățare, din contextul structurii (vezi fig. 2) oferite de savantul rus A.N. Leontiev și anume - planificarea activității de învățare în concordanță cu scopul propus, autopropus, adică setul de mișcări, operații și acțiuni (ordinea acestora) pertinente pentru realizarea scopului preasumat, implicit potențialitățile și posibilitățile, timpul, locul, materialele necesare și condițiile.

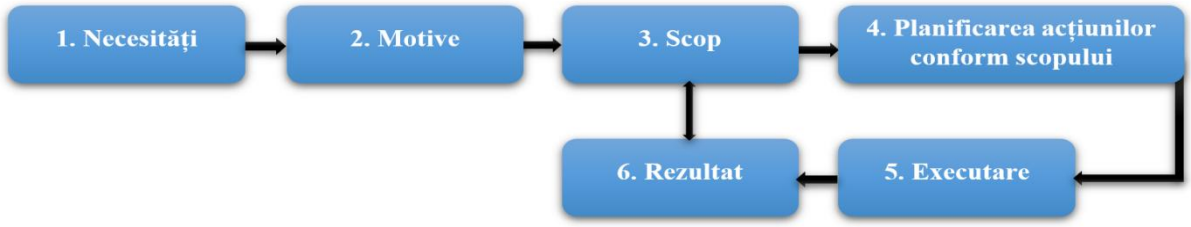


Figura nr. 2. Elementele activității psihice de învățare (după A.N. Leontiev)

Dacă în cazul teoriei învățării transformative propusă de J. Mezirow, faza a șasea reprezintă un moment decizional, în fig. 2 putem remarca elementele propuse de cercetătorul A.N. Leontiev care corespund transformării motivului în scopuri conștiente și planificarea acțiunilor necesare realizării lor. Intervențiile strategice evidențiate în continuare sunt menite să propulseze formabilul în situații de învățare care solicită nu doar rigoare, ci și un înalt grad de creativitate în proiectarea seriilor de acțiuni. În acest stadiu, independența este exercitată prin capacitatea de a ierarhiza prioritățile și de a structura un parcurs coerent, fapt ce transformă simpla dorință de schimbare într-un angajament conștient și structurat față de propria formare. Am considerat esențial să delimităm principalele strategii didactice care facilitează tranziția formabilului către situații de învățare transformativă, având ca scop exersarea gândirii independente. Astfel identificăm pertinente în acest sens, următoarele categorii de strategii didactice: strategiile cognitive, metacognitive, compensatorii, sociale și afective. Acestea nu acționează izolat, ci ca un sistem integrat de mediere care permite subiectului să deconstruiască vechile scheme mentale și să planifice noi căi de acțiune independentă.

Prima categorie vizează *strategiile didactice cognitive*, care includ intervenții direcționate spre organizarea logică a conținuturilor, monitorizarea sistematică a progresului și optimizarea mecanismelor de elaborare și înțelegere conceptuală. Strategiile cognitive includ: strategiile de repetare, strategiile de elaborare și strategiile de organizare. Rolul acestor strategii este de a oferi suportul metodologic necesar pentru elaborarea conceptelor și sintetizarea experiențelor, constituind mecanisme de bază necesare pentru reconfigurarea modului de gândire al studenților, susținând astfel parcurgerea etapelor de învățare transformativă prin trecerea de la memorarea pasivă la analiza critică și independentă.

A doua categorie prezintă *strategiile metacognitive* și includ acțiunile întreprinse de formator pentru a asigura reglarea și transparența procesului de învățare transformativă. Strategiile metacognitive constituie un set complex de abilități cognitive care permit subiecților să își regleze prin metacunoaștere propriul proces de învățare. Printre acestea se evidențiază: strategiile de planificare, monitorizare a progresului și reglare sau autoreglare a procesului de învățare, esențiale pentru optimizarea autonomiei în învățare. Cadrele didactice implică în acest sens, intervenții orientate spre monitorizarea formabililor în stabilirea obiectivelor de autoperfecționare și în planificarea riguroasă a etapelor ulterioare. Din punct de vedere pedagogic, strategiile metacognitive implică ghidarea calității sarcinilor realizate de către studenți, oferirea sprijinului în analiza profundă a pașilor necesari rezolvării situațiilor-problemă și stimularea capacității de predicție a performanței proprii. Prin ajustarea nivelului de dificultate și încurajarea dimensionării corecte a strategiilor în funcție de feedback, pedagogul facilitează dezvoltarea unui mecanism de automotivare și de organizare eficientă a contextului educațional, elemente definitorii pentru dezvoltarea gândirii independente.

A treia categorie include *strategiile compensatorii*, care sunt esențiale pentru dezvoltarea abilităților de adaptare și reziliență ale formabililor. Din această perspectivă, cadrele didactice au un rol major în proiectarea unor contexte care să permită formabilului depășirea lacunelor sau a blocajelor prin mobilizarea resurselor alternative. Prin valorizarea acestor strategii, formatorul stimulează proactivitatea și încrederea în sine a studenților, oferindu-le instrumentele necesare pentru a naviga prin incertitudinea specifică învățării transformative. Această susținere metodologică este esențială pentru consolidarea independenței, transformând dificultatea dintr-o barieră într-o oportunitate de exersare a gândirii independente și de atingere a succesului academic pe termen îndelungat.

A patra categorie implică *strategiile sociale*, acestea sunt utilizate de formator pentru a edifica un mediu educațional prietenos, capabil să susțină tensiunea specifică procesului transformativ. Din perspectiva managementului clasei, pedagogul configurează interacțiunile din grup astfel încât să stimuleze flexibilitatea și adaptabilitatea studenților în fața opiniilor divergente. Prin promovarea unui dialog autentic și a responsabilității partajate, formatorul creează premisele pentru configurarea gândirii independente. În acest cadru, însușirile gânditorului independent precum empatie cognitivă, flexibilitate, adaptabilitate, spirit critic, înțelegerea diversității de perspective, deschidere la experiențe noi și responsabilitate sunt cultivate nu ca simple trăsături, ci ca instrumente necesare formabilului pentru a naviga responsabil prin fazele succesive ale învățării transformative. Implementarea acestor strategii depășește sfera optimizării performanțelor academice, vizând pregătirea formabililor ca subiecți sociali activi și responsabili. Prin consolidarea capacității de colaborare și comunicare eficientă în contexte diverse, formatorul facilitează tranziția de la învățarea autonomă la o participare socială fundamentată pe o gândire independentă și asumată.

Cea de-a cincea categorie vizează *strategiile afective*, care, în conformitate cu perspectivele oferite de A. Woolfolk [apud 5], sunt orientate spre managementul stărilor emoționale ce condiționează activitatea de învățare. Rolul formatorului în acest caz este de a cultiva curajul intelectual și perseverența, atribute esențiale pentru fortificarea unei gândiri independente, capabile să depășească tendințele egocentrice. Urmărind crearea unui climat sigur, pedagogul implementează tehnici de reglare a anxietății și de control al impulsivității, substituind competiția individuală cu spiritul de cooperare și dialog constructiv. Aceste intervenții afective sunt fundamentale în procesul de învățare transformativă, deoarece asigură spațiul psihologic necesar pentru ca formabilul să își poată restructura perspectivele de sens fără teama de eșec, atingând astfel o autonomie cognitivă autentică. Pentru a asigura

funcționalitatea eficientă a strategiilor cognitive, metacognitive, compensatorii, sociale și afective, este necesară adaptarea acestora la specificul comportamental al contextelor în care sunt propulsați studenții.

În baza celor expuse putem afirma că strategiile didactice reprezintă un set vital de instrumente care îmbunătățesc experiența educațională a celor care învață. Ele contribuie nu doar la eficiența învățării, ci și la dezvoltarea abilităților metacognitive și a gândirii critice, indispensabile formării unei gândiri independente și asigurării succesului pe termen lung în diverse domenii de activitate. Implementarea acestor strategii în procesul educațional trebuie să reprezinte o prioritate pentru cadrele didactice, în vederea pregătirii educabililor pentru provocările viitoare [1, p. 178]. Pornind de la premisele teoretice menționate anterior, în continuare vom analiza câteva activități de învățare realizate în cadrul orelor practice împreună cu studenții, proiectate specific pentru a operaționaliza cea de-a șasea fază a procesului de învățare transformativă: *planificarea unei serii de acțiuni*.

Activitățile de învățare propuse nu sunt sarcini simple pentru orele practice, ci instrumente veritabile de activizare a resurselor cognitive și experiențiale ale formabililor, facilitând integrarea acestora în procese profunde de restructurare personală. Prin designul lor, activitățile propuse catalizează angajarea conștientă a studenților în fazele ulterioare ale învățării transformative, oferind spațiul și condițiile necesare pentru manifestarea gândirii independente, a spiritului critic, creativ și a reflexivității. Constituind nucleul metodologic al cursului universitar *Psihopedagogia centrată pe subiect*, cele opt unități de învățare sunt configurate astfel încât să faciliteze o progresie constantă spre dezvoltarea competențelor de autoanaliză și reafirmare a identității profesionale.

- *Unitatea de învățare: Repere teoretice şi delimitări conceptuale ale educației centrate pe formabil*
Metoda Proiectelor. Elaborați un plan de acțiuni ierarhice pentru dezvoltarea profesională proprie axată pe implementarea eficientă în practica educațională a prevederilor conceptului ECF [2, p. 47].
- *Unitatea de învățare: Perspective constructiviste asupra procesului de învățământ centrat pe formabil.* Sarcină didactică: Proiectați o secvență din cadrul unei lecții care ar ilustra acțiunile formatorului cu acțiunile de feedback ale formabilului derivate din prevederile paradigmei constructiviste și a conceptului ECF [2, p. 86].
- *Unitatea de învățare: Cadrul relațional în educația centrată pe cel ce învață. Matricea de rezolvare a unei situații-problemă* [2, p. 127].

Situație-problemă: Imaginați-vă că sunteți manager într-o instituție de învățământ de stat și atestați în anumite clase/grupe de copii relații „precare" formator-formabili. Administrația instituției solicită un plan/proiect propriu de ameliorare a situației după ce formulează unele recomandări și așteptări.

Sarcină didactică: Folosind oferta literaturii de specialitate cu referire la această unitate de învățare descrieți procesul de organizare a activităților de grup, astfel, încât fiecare copil să se simtă subiect al învățării și membru al grupului în același timp. Propuneți pași și acțiuni concrete realizate atât de pedagog, cât și de elev/copil în acest sens.

Acțiuni realizate de formator	**Acțiuni realizate de formabili**	**Efecte scontate**
(în procesul de organizare a activităților de grup astfel încât fiecare copil să se simtă subiect al învățării și membru al grupului în același timp).		
1. ...	1. ...	1. ...
2. ...	2. ...	2. ...
...	...	...
Reflecții proprii ca viitori pedagogi		

Figura nr.3. Matricea de rezolvare a unei situații-problemă

- *Unitatea de învățare: Proiectarea curriculară centrată pe formabil*
Sarcină didactică: Identificați în literatura de specialitate esența proiectării constructiviste prin „Tehnica Arbore". Notă: Adaptați schema conform informațiilor prezentate de cercetătorii în domeniu, ilustrând în coloana 1 pe verticală: numerotarea etapei; în coloana 2 pe verticală: titlul etapei; în coloana 3 pe verticală: acțiunile specifice ale formatorului și formabililor [2, p. 166].

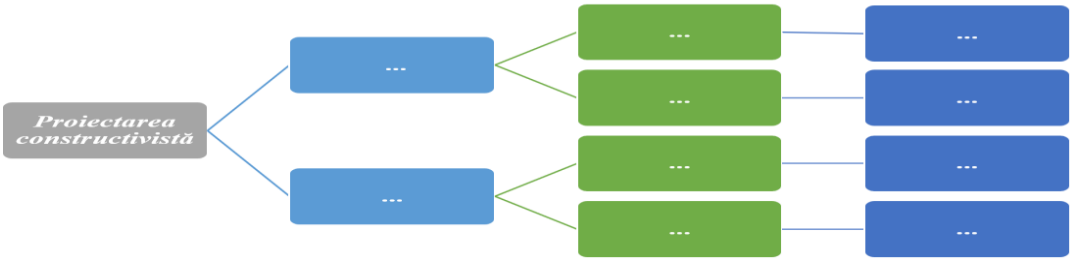


Figura nr. 4. Esența proiectării constructiviste

- *Unitatea de învățare: Strategii de predare-învățare centrate pe subiectul care învață*
  Sarcină didactică: Planificați o serie de acțiuni pentru obținerea progresului propriu în activitatea de învățare, luați în calcul avantajele și limitele sistemelor moderne (procesuale) de instruire și determinați care sunt cele mai pertinente modele pentru obiectivele preconizate.
  Sugestii pentru realizarea sarcinii: 1. Stabiliți obiective elocvente în vederea obținerii progresului propriu în activitatea de învățare: Acest lucru vă va ajuta să selectați cele mai pertinente sisteme procesuale de instruire; 2. Analizați eventualele blocaje și modalitățile de depășire a acestora. 3. Identificați cele mai pertinente sisteme procesuale de instruire pentru obiectivele de învățare stabilite; 4. Planificați o serie de acțiuni care să vizeze obținerea progresului în activitatea proprie de învățare. Acest lucru poate include selectarea materialelor didactice adecvate, planificarea activităților și evaluarea progresului formabililor etc. 5. Analizați eventualele rezultate înregistrate și ajustați planul de acțiuni elaborat, astfel, încât să creeze contexte de obținere a progresului în activitatea proprie de învățare. În final, este important să colaborezi cu colegii pentru a identifica cele mai bune modele procesuale de instruire pentru obiectivele de învățare scontate și pentru a face schimb de idei și experiențe [2, p. 219].
- *Unitatea de învățare: Strategii de evaluare din perspectiva conceptului: Educație centrată pe formabil.* Sarcină didactică: Explicați algoritmul și stabiliți pașii de care trebuie să ținem cont în vederea elaborării unei grile de evaluare/autoevaluare [2, p. 255].
- *Unitatea de învățare: Organizarea procesului educațional centrat pe educabil în instituția de învățământ.* Sarcini didactice: Caracterizați instituția în care activați sau realizați studiile din perspectiva mediului educațional prietenos. Elaborați un plan de acțiuni în scopul îmbunătățirii mediului respectiv și asigurării progresului în activitatea de învățare a formabililor [2, p. 283].
- *Unitatea de învățare: Managementul grupului de copii din perspectiva educației centrate pe formabil.* Sarcină didactică: Analizați aplicând tehnica *Fishbone/ Os de pește,* identificați o problemă ce ține de managementul clasei de elevi în cheia conceptului ECF și cauzele generatoare ale acesteia. Notă: Tehnica *Fishbone* are drept scop determinarea relației cauză – efect. Ilustrarea grafică a legăturii dintre o problemă și cauzele sale [2, p. 323].

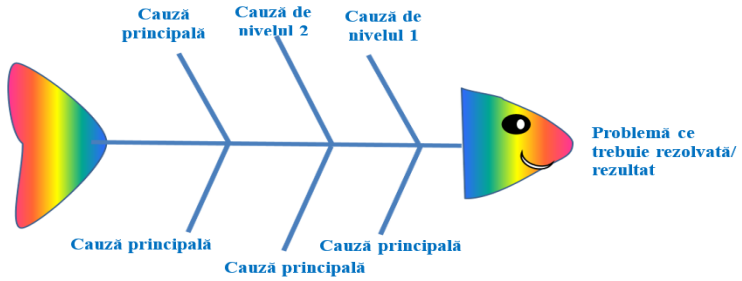


Figura nr. 5. Managementul clasei de elevi în cheia conceptului ECF și cauzele generatoare ale problemei identificate

Concluzii

În concluzie, faza planificării unei serii de acțiuni constituie nucleul decizional în care învățarea transformativă depășește stadiul reflecției teoretice, devenind un context pragmatic pentru exercitarea gândirii independente. Dacă fazele anterioare au facilitat conștientizarea dilemei și explorarea opțiunilor pentru noi roluri, faza a șasea marchează trecerea esențială de la intenție la strategie concretă de schimbare. Fără o planificare riguroasă a pașilor viitori, procesul de transformare riscă să rămână incomplet, subiecții putând regresa spre vechile scheme mentale din motivul lipsei unui suport operațional concret. Prin urmare, această etapă este indispensabilă pentru sustenabilitatea schimbării, deoarece îi solicită formabilului să devină un strateg activ al propriei deveniri, capabil să ierarhizeze priorități și să anticipeze eventuale obstacole prin prisma noului său sistem de referință.

Implementarea integrată a strategiilor didactice cognitive, metacognitive, compensatorii, sociale și afective în cadrul acestei faze oferă un context sigur pentru restructurarea propriei identități. Această abordare mărește șansele unei transformări autentice, în care studentul încetează să mai fie un simplu receptor, asumându-și în mod

deliberat și conștient direcțiile viitoare de acțiune. Totodată, reușita acestui traseu pedagogic confirmă faptul că independența gândirii nu este doar o aspirație, ci instrumentul fundamental prin care formabilul își reface unitatea dintre viziune, planificare și acțiune. Indiscutabil, orice învățare reală produce schimbare, transformare; însă învățarea transformativă, care îi solicită formabilului parcurgerea a zece faze (fiecare din ele având intenții speciale și specifice), are ca rezultat achiziții comprehensive și, respectiv, sustenabile. O pondere deosebită, în acest context, revine fazei de planificare strategică a unei serii de acțiuni.

Bibliografie

1. Botnari, V., Repeșco, G. *Modelul pedagogic de dezvoltare a gândirii independente a studenților în contextul învățării transformative*. În: *Akademos,* nr. 1 (80). Chișinău: Academia de Științe a Moldovei, 2026, pp. 173-180. ISSN 1857-0461. https://doi.org/10.52673/18570461.26.1-80.21.
2. 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.
3. Bouchard, J. *Transformative Learning* [citat 11.04.2026]. Disponibil: https://www.ebsco.com/research-starters/education/transformative-learning
4. Mezirow, J. *Transformative Learning: Theory to Practice* [citat 10.05.2026]. Disponibil: https://www.ecolas.eu/eng/wp-content/uploads/2015/10/Mezirow-Transformative-Learning.pdf
5. *Strategii de învățare auto-dirijată.* [citat 13.04.2026]. Disponibil: https://www.scritub.com/sociologie/psihologie/STRATEGII-DE-INVATARE-AUTODIRI19521102017.php.
6. Șoitu, L., Cherciu, R. (coord.) *Strategii educaționale centrate pe elev*. București: Alpha MDN, 2006. 311 p. ISBN. 973-7871-55-3
7. Temple, C., STeele J.L., Meredit, K.S. *Aplicarea tehnicilor de dezvoltare a gândirii critice.* Ghidul IV. [citat 09.05.2026]. Disponibil: http://prodidactica.md/wp-content/uploads/2016/09/4.pdf.
8. *Transformative learning and values* [citat 06.05.2026]. Disponibil: https://eaea.org/wp-content/uploads/2022/12/EAEA-Background-paper_Transformative-Learning-and-Values-2022.pdf

Conventional, Digital, and AI-Powered Learning in EFL Classrooms from a Student-Centered Perspective

Radu BURDUJAN,
Dr., conf. univ., prodecan FLLS, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău

Abstract

This study explores the integration of conventional, digital, and AI-powered approaches in EFL classrooms from a student-centered perspective. These three modalities are complementary rather than mutually exclusive. Conventional methods provide structured linguistic foundations, digital learning enhances interaction and access to authentic materials, while AI-powered tools deliver adaptive, personalized feedback. Drawing on an integrative literature review, the paper synthesizes recent research on the characteristics, advantages, and limitations of each approach. Their balanced integration fosters learner autonomy, engagement, and individualized pathways in EFL education.

Keywords: EFL teaching, student-centered learning, conventional methods, digital learning, artificial intelligence, blended learning, language education.

Introduction

The teaching and learning of English as a Foreign Language (EFL) has shifted from teacher-centered models focused on grammar and controlled practice toward student-centered approaches that emphasize learner autonomy, active engagement, and personalization. Digital technologies and artificial intelligence (AI) have accelerated this transition by providing authentic materials, interactive platforms, and adaptive support.

The integration of digital technologies has played a crucial role in facilitating this transition. Digital learning environments provide access to authentic materials, interactive platforms, and multimodal resources that enhance language acquisition. Research suggests that digital tools can foster autonomy, increase motivation, and support individualized learning pathways. Studies on technological advancement in English language teaching highlight that tools such as multimedia resources, virtual classrooms, and web-based platforms significantly enhance learner engagement and provide opportunities for practice beyond the traditional classroom context (Saranya, 2018). Additionally, digital platforms enable collaborative learning and communication, allowing students to engage in meaningful language use beyond the classroom. Case study research further demonstrates that technology facilitates EFL learning by creating flexible, accessible, and interactive environments that support diverse learner needs and promote active participation (Sari, 2024). Despite these advantages, challenges persist, including the need for digital literacy and the risk of superficial engagement if technology is not pedagogically integrated.

More recently, artificial intelligence (AI) has introduced adaptive and personalized learning experiences in EFL education. AI-powered tools, such as intelligent tutoring systems, automated feedback mechanisms, and conversational agents, analyze learner performance and provide tailored support. These applications improve key language skills, particularly vocabulary, writing, and listening (Dash, 2022). Furthermore, AI offers immediate

feedback and individualized pacing, which are essential for student-centered learning. Pre-service teachers' technological competencies are crucial for the meaningful integration of such tools (Hastomo et al., 2024).

The literature highlights AI's positive influence on affective factors, including motivation, confidence, and reduced anxiety (Solcan & Burea, 2025). Effective EFL instruction requires transforming-not merely transferring - traditional practices into interactive, multimodal, and technologically mediated formats (Burdujan, 2026). Teaching the digital-born generation further demands rethinking instructional strategies to meet their expectations for technology-rich, fast-paced, and interactive environments (Grigoraș & Dejica, 2023). However, the implementation of AI raises important concerns regarding ethics, data privacy, and teacher training. Scholars stress that AI should complement, rather than replace, the teacher's essential role.

Overall, conventional, digital, and AI-powered approaches are complementary rather than mutually exclusive. Conventional methods provide structure and linguistic foundations, digital tools enhance accessibility and engagement, and AI offers personalization and adaptive support. From a student-centered perspective, their balanced integration can optimize learning outcomes in EFL classrooms. This article adopts a theoretical and integrative perspective. Drawing on existing literature, it provides a comprehensive overview of conventional, digital, and AI-powered learning in EFL classrooms, examining their characteristics, advantages, and limitations.

Methodology

This study adopts a qualitative theoretical methodology based on an integrative literature review. The methodology was selected because the research focuses on analyzing and synthesizing existing perspectives on conventional, digital, and AI-powered learning in EFL classrooms rather than collecting primary empirical data. An integrative approach is particularly appropriate due to the interdisciplinary nature of the topic, which combines EFL pedagogy, educational technology, artificial intelligence, and student-centered learning theory. The study aims to examine how these instructional approaches contribute to learner autonomy, engagement, personalization, and overall language development.

The research process involved the selection and analysis of relevant scholarly sources, including peer-reviewed journal articles, conference papers, and academic publications published mainly between 2011 and 2026. The literature was examined through thematic and comparative analysis focusing on key concepts such as conventional instruction, digital learning environments, AI-assisted language learning, blended learning, learner autonomy, and adaptive feedback systems. The selected studies were grouped according to three major dimensions explored in the paper: conventional learning, digital learning, and AI-powered learning. Comparative synthesis was then applied to identify the main characteristics, pedagogical benefits, and limitations of each instructional approach.

The methodology is grounded in student-centered pedagogical principles, emphasizing how different learning modalities support active participation, individualized learning pathways, and self-regulated learning. Although the study does not include experimental intervention or quantitative data collection, the theoretical and comparative analysis provides a coherent conceptual framework for understanding the complementary role of conventional, digital, and AI-powered approaches in EFL education. The methodology therefore supports the formulation of pedagogical implications and recommendations for the effective integration of technology-enhanced learning in student-centered EFL instruction.

The Role of Conventional Learning in EFL. Conventional learning is characterized by teacher-centered, structured instruction focused on explicit grammar explanation, vocabulary drilling, and pronunciation practice guided by the instructor (Renau, 2016; Jin & Cortazzi, 2011). It provides clear progression, linguistic accuracy, and consistency, making it particularly valuable in large or heterogeneous classrooms and as a foundation for digital and AI-supported approaches. One of the principal advantages of conventional learning lies in its clarity and organization. Lessons are sequenced in a logical progression, enabling learners to build linguistic competence incrementally. This structured environment supports consistency in learning outcomes and is especially effective in large classes where maintaining order and focus is essential. Teacher-led instruction ensures learners receive accurate input, which is crucial in the early stages of language acquisition and serves as a prerequisite for effective engagement with digital tools and AI systems.

Research supports the continued relevance of conventional methods, especially in developing foundational language skills. Conventional approaches remain effective in teaching grammar and pronunciation by providing clear rules and models for correct language use (Jin & Cortazzi, 2011). They supply the linguistic accuracy and rule-based understanding that technology-enhanced environments can further expand.

However, the limitations of this approach are well documented. Conventional learning often restricts student autonomy, as learners play a relatively passive role. Opportunities for creative language use, interaction, and personalized learning are limited, which may lead to disengagement. Studies indicate that conventional approaches may be less effective in fostering 21st-century skills such as critical thinking, collaboration, and digital literacy (Hadiyanto et al., 2021). These limitations highlight the need for integration with digital and AI-powered tools to enhance interactivity, personalization, and learner autonomy.

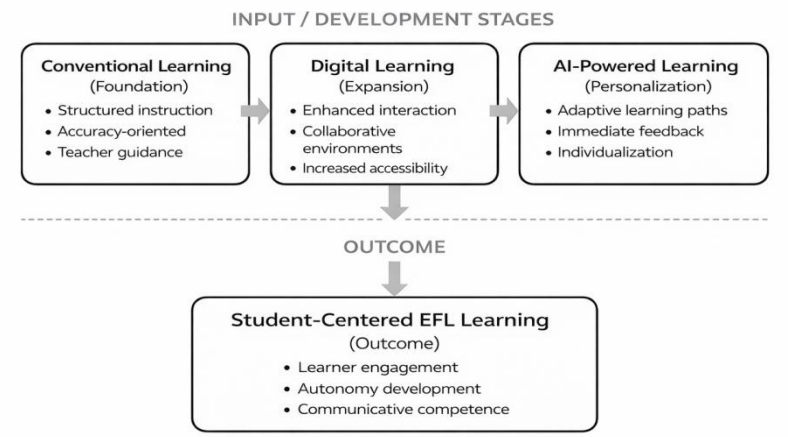


Figure 1. Conceptual framework of integrated EFL learning: from conventional foundations to AI-supported student-centered outcomes

The model represented in Figure 1 illustrates the complementary relationship between conventional, digital, and AI-powered learning. Conventional instruction provides the foundational structure and linguistic accuracy; digital tools expand interaction and accessibility; and AI technologies enable personalization and adaptive learning, all converging toward student-centered EFL outcomes. Taken together, these considerations suggest that while conventional learning remains essential for establishing foundational linguistic competence, its effectiveness is significantly enhanced when integrated with digital and AI-supported approaches that promote interaction, adaptability, and learner-centered engagement.

Digital Learning in EFL Contexts. Digital learning integrates technology-mediated tools and environments to extend language acquisition beyond the classroom. It incorporates interactive platforms, multimedia resources, and blended models that combine face-to-face instruction with online components (Menggo & Darong, 2022). As Khan (2013) notes, successful integration requires careful pedagogical consideration to move beyond traditional practices. Through digital means, learners gain access to diverse and authentic language input, including audio-visual materials, real-time communication tools, and adaptive learning systems. A key advantage of digital learning is enhanced learner autonomy. Students can engage with content at their own pace, revisit materials, and select resources suited to their preferences. This flexibility benefits heterogeneous classrooms with varying proficiency levels and supports continuous exposure to authentic language, which is essential for developing communicative competence. Digital environments also increase motivation through interactive and visually rich experiences, particularly among younger learners (Smith, 2019).

Platforms such as Duolingo and BBC Learning English exemplify the effectiveness of digital resources in EFL contexts by offering interactive exercises, contextualized input, and immediate feedback that enhance learner engagement and motivation (Gilbert, 2017). Digital environments also support collaborative activities through online forums, virtual classrooms, and shared workspaces, fostering both linguistic and social competencies while developing digital literacy (Mantiri, 2019).

Despite these advantages, successful implementation requires adequate digital literacy from teachers and students, as well as purposeful pedagogical integration aligned with learning objectives. Without careful planning, digital tools risk causing cognitive overload or superficial engagement. Overall, digital learning serves as a critical bridge between conventional instruction and AI-powered approaches.

AI-Powered Learning in EFL Contexts. AI-powered learning represents an advanced stage of technology integration. Intelligent systems analyze learner performance data and generate personalized feedback (Alisoy, 2025; Pokrivčáková, 2019). Unlike static digital tools, AI dynamically adjusts task difficulty, content, and feedback mechanisms according to learner input (Alisoy, 2025). This adaptivity provides targeted support and enables more individualized learning trajectories that are difficult to achieve in traditional classrooms.

In EFL contexts, a range of AI-based applications has demonstrated pedagogical potential. These include chatbots for conversational practice, automated essay scoring systems for writing evaluation, and intelligent tutoring systems that guide learners through structured language activities (AbuSahyon et al., 2023; Robert et al., 2025). Such tools contribute to the development of key language skills, including vocabulary acquisition, listening comprehension, and writing proficiency. For instance, AI-driven platforms such as Grammarly provide real-time corrective feedback, while conversational agents embedded in applications like Duolingo simulate interactive dialogue scenarios (AbuSahyon et al., 2023).

From a student-centered perspective, AI enhances learner autonomy while maintaining continuous guidance. Immediate and individualized feedback allows learners to recognize errors, adjust their performance, and engage in self-regulated learning processes (Robert et al., 2025). Students benefit significantly from timely

corrective feedback, which supports sustained engagement and learning efficiency. However, the integration of AI in EFL education also raises important considerations. Effective implementation requires not only technological infrastructure but also pedagogical alignment and ethical awareness (Pokrivčáková, 2019). Issues such as data privacy, algorithmic bias, and over-reliance on automated systems must be carefully managed. Additionally, teachers play a crucial role in mediating AI use, ensuring that technological tools complement rather than replace human interaction and instructional expertise.

AI-powered learning offers a highly personalized and adaptive approach to EFL instruction, enhancing both learner autonomy and instructional precision. Alisoy (2025) and Robert et al. (2025) argue that it contributes to improved language learning outcomes while addressing the diverse needs of learners through tailored feedback and individualized learning pathways.

Analysis of Research Results on Integrating Conventional, Digital, and AI-Powered Approaches. A synthesis of the literature indicates that conventional, digital, and AI-powered learning approaches should be viewed as complementary components within an integrated pedagogical framework. Each approach contributes distinct advantages that address different dimensions of language acquisition. Conventional learning provides a structured foundation, ensuring the systematic development of core linguistic competencies such as grammar, vocabulary, and pronunciation. Its emphasis on clarity and controlled practice is particularly effective in the early stages of learning. In contrast, digital learning expands the scope of instruction by incorporating authentic materials, interactive tasks, and flexible learning environments. It enhances learner engagement and supports the development of communicative competence through exposure to real-world language use.

AI-powered learning further extends these benefits by introducing adaptive and personalized instruction. Through continuous analysis of learner performance, AI systems deliver targeted feedback and individualized learning pathways, thereby increasing learning efficiency and supporting differentiated instruction. This combination of structure (conventional), interactivity (digital), and personalization (AI) creates a comprehensive learning environment that addresses both cognitive and affective dimensions of language learning.

From a pedagogical perspective, the integration of these approaches aligns with student-centered learning principles, in which the teacher assumes the role of facilitator and guide, while learners actively construct knowledge. A balanced use of multiple instructional modalities contributes to increased motivation, engagement, and overall learning effectiveness. Blended approaches that integrate conventional, digital, and AI-supported methods have the potential to optimize learning outcomes in EFL education.

As shown in Table 1, the three approaches offer complementary strengths that together support a more comprehensive student-centered EFL pedagogy.

Table 1. Comparative overview of conventional, digital, and AI-powered EFL learning

Aspect	Conventional Learning	Digital Learning	AI-Powered Learning
Primary Focus	Teacher-centered knowledge transmission	Technology-mediated interaction and access	Adaptive, personalized, data-driven instruction
Role of the Learner	Passive recipient; controlled practice	Active participant with some autonomy	Highly autonomous with self-regulated learning
Role of the Teacher	Primary instructor and authority	Facilitator and resource curator	Mediator and ethical guide for AI tools
Key Strengths	Structured progression, linguistic accuracy, clarity in large classes	Authentic materials, flexibility, collaboration, motivation through interactivity	Personalization, immediate feedback, adaptive pacing, differentiated support
Main Limitations	Limited autonomy and creative use; lower engagement in communicative tasks	Requires digital literacy; risk of superficial engagement or cognitive overload	Data privacy concerns, algorithmic bias, potential over-reliance; needs human mediation
Contribution to Student-Centered Learning	Provides foundational scaffolding for autonomy	Enhances engagement and learner choice	Supports individualized pathways and self-regulation
Best Suited For	Building core grammar, vocabulary, and pronunciation skills	Extending practice beyond the classroom; collaborative tasks	Targeted skill development and continuous progress monitoring

Pedagogical Implications for Student-Centered EFL Instruction. The reviewed literature suggests important pedagogical implications for student-centered EFL instruction in the context of evolving educational technologies. Educators should adopt a blended instructional approach that strategically combines conventional, digital, and AI-powered methods. This integration allows teachers to maintain the strengths of structured linguistic foundations while incorporating interactive and adaptive elements that enhance learner engagement and personalization.

The selection of digital and AI tools must be pedagogically grounded and carefully aligned with specific learning objectives, proficiency levels, and learner needs. Inappropriate or excessive use of technology may lead to cognitive overload or reduced instructional coherence; therefore, purposeful implementation is essential. Ongoing professional development is equally critical. Teachers need both technical and pedagogical competencies, including instructional design, critical evaluation of digital resources, and awareness of ethical issues such as data privacy. Emphasis should be placed on fostering a genuine student-centered learning environment. By leveraging the complementary strengths of the three approaches, educators can promote learner autonomy, active participation, and personalized learning pathways, while ensuring that foundational language skills remain systematically developed.

EFL education is increasingly shaped by the complementary integration of conventional, digital, and AI-powered learning. Conventional methods provide structured linguistic accuracy, digital learning enhances access and engagement, and AI technologies enable adaptive and personalized instruction. Together, these approaches create more flexible and effective learning environments. The teacher continues to play a central role as facilitator and instructional designer. The success of this integrated model depends on informed decision-making, adequate technological support, and continuous professional development. Further empirical research across diverse contexts is necessary to optimize its application in EFL classrooms.

References

1. AbuSahyon, A. S. A. E., Alzyoud, A., Alshorman, O., & Al-Absi, B. (2023). AI-driven technology and chatbots as tools for enhancing English language learning in the context of second language acquisition: A review study. *International Journal of Membrane Science and Technology*, 10(1), 1209-1223.
2. Alisoy, H. (2025). The impact of AI-powered personalized learning on ESL student outcomes. *EuroGlobal Journal of Linguistics and Language Education*, 2(2), 89-98.
3. Burdujan, R. (2026). Adapting traditional didactic discourse into digital English teaching practices. *Acta et Commentationes, Sciences of Education*, 42(4), 133–142.
4. Dash, B. B. (2022). Digital tools for teaching and learning English language in the 21st century. *International Journal of English and Studies*, 4(2), 8–13.
5. Gilbert, J. (2017). A study of ESL students' perceptions of their digital reading. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 17(2), 179-195.
6. Grigoraș, C. P., & Dejica, D. (2023). Teaching EFL to the Digital-Born Generation. Challenges and Expectations. *Professional Communication and Translation Studies*, 16(2023), 160-165.
7. Hadiyanto, H., Failasofah, F., Armiwati, A., Abrar, M., & Thabran, Y. (2021). Students' practices of 21st century skills between conventional learning and blended learning. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 18(3), 1-21.
8. Hastomo, T., Mandasari, B., & Widiati, U. (2024). Scrutinizing Indonesian pre-service teachers' technological knowledge in utilizing AI-powered tools. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 18(4), 1572–1581.
9. Jin, L., & Cortazzi, M. (2011). Re-evaluating traditional approaches to second language teaching and learning. In *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 558-575). Routledge.
10. Khan, I. A. (2013). Teaching and technology: The EFL context. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 2015-2022.
11. Mantiri, O. (2019). Digital literacy in ESL classroom. *Universal Journal of Educational Research*, 7(5), 1301-1305.
12. Menggo, S., & Darong, H. C. (2022). Blended learning in ESL/EFL class. *LLT Journal: A Journal on Language and Language Teaching*, 25(1), 132-148.
13. Pokrivcakova, S. (2019). Preparing teachers for the application of AI-powered technologies in foreign language education. *Journal of Language and Cultural Education*, 7(3), 135-153.
14. Renau, M. (2016). A review of the traditional and current language teaching methods. *International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences*, 3(2), 82-88.
15. Robert, J. D., Joseph, A. H., & Apolonius, L. E. (2025). AI-assisted language learning in education: ESL perceptions and challenges of ChatGPT. *Creative Practices in Language Learning and Teaching (CPLT)*, 13(2), 48-65.
16. Sari, N. (2024). The role of technology in facilitating EFL learning: A case study approach. *Journal of Education Research*, 5(3).
17. Saranya, T. (2018). Technological advancement in English language teaching. *Journal of Management (JOM)*, 5(5), 264–267.
18. Smith, S. (2019). Digital environments and motivation among young ESL learners. In J. Liontas (Ed.), *The TESOL encyclopedia of English language teaching*. Wiley/Blackwell. https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0960
19. Solcan, A., & Burea, S. (2025). Building adaptive and multimodal communicative competence in future teachers of foreign languages. *Analele Universității „Ovidius" Constanța. Seria Filologie*, XXXVI(2), 1019–1034.

Mechanisms of Therapeutic Change and Integration of Psychotherapeutic Models in Anxiety–Relational Dynamics: A Biopsychosocial Perspective on Emerging Adulthood

Angela CALANCEA,
PhD, Associate Professor, Clinical and Jungian Psychologist, Cognitive Behavioral Therapist, Psychosomatic – oriented psychotherapist, Hypnotherapist, Family System Therapist." Ion Creangă" SPU of Chisinau, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2869-0157
Robert CALANCEA,
Master's degree in clinical psychology and psychological counselling, master's degree in International Relations, European External Action Service (EEAS), ORCID: https://orcid.org/0009-0006-0183-4180

Abstract

This article examines the mechanisms of therapeutic change within an integrative anxiety–relational model and situates this framework in relation to major contemporary psychotherapeutic approaches. Emerging adulthood is characterized by identity exploration, relational instability, and ongoing neurobiological maturation, conditions under which anxiety frequently co-occurs with attachment insecurity and interpersonal dysfunction. The proposed model conceptualizes therapeutic change as the result of dynamic interactions among cognitive, emotional, relational, and contextual processes. Core mechanisms include cognitive reappraisal, enhancement of emotion regulation capacities, attachment restructuring, interpersonal behavioural modification, and contextual adaptation. A comparative analysis with cognitive–behavioural therapy, attachment-based approaches, interpersonal psychotherapy, and transdiagnostic models highlights both complementarities and limitations. The findings suggest that single-mechanism approaches may be insufficient to address anxiety–relational comorbidity. In contrast, a multilevel integrative framework provides a more comprehensive understanding of symptom development and maintenance while supporting personalized, mechanism-based interventions. The model contributes to advancing psychotherapy toward process-based and developmentally sensitive approaches (Kazdin, 2007; Hofmann & Hayes, 2019; Hayes et al., 2020).

Keywords: anxiety; attachment; emotion regulation; integrative psychotherapy; emerging adulthood; mechanisms of change

Introduction

Anxiety disorders represent one of the most prevalent forms of psychological distress during emerging adulthood, a developmental stage characterized by identity exploration, relational instability, and increased exposure to sociocultural stressors (Arnett, 2020; Craske & Stein, 2017). During this period, individuals frequently experience uncertainty regarding identity, career trajectories, and intimate relationships, which contributes to heightened emotional vulnerability. Traditional psychotherapeutic approaches have conceptualized anxiety from distinct theoretical perspectives. Cognitive–behavioural models emphasize maladaptive cognitions and avoidance behaviours (Beck, 2011), while attachment-based frameworks highlight internal working models formed in early relational experiences (Mikulincer & Shaver, 2016).

Interpersonal psychotherapy focuses on relational functioning and communication patterns (Markowitz & Weissman, 2012), whereas transdiagnostic approaches target shared mechanisms such as emotion dysregulation (Barlow et al., 2020). Recent developments in psychotherapy research have shifted toward identifying mechanisms of change rather than focusing solely on symptom reduction (Kazdin, 2007). Within this paradigm, therapeutic improvement is understood as the result of changes in underlying psychological processes. The integrative anxiety–relational model proposes that anxiety emerges from dynamic interactions among cognitive schemas, emotional regulation processes, attachment systems, interpersonal behaviours, and contextual stressors. The aim of this article is to analyse the mechanisms of therapeutic change within this integrative framework and to situate the model in relation to major contemporary psychotherapeutic approaches.

*Theoretical framework***.** The integrative model is grounded in a biopsychosocial perspective, combining cognitive, emotional, relational, and contextual dimensions. Anxiety is conceptualized as a systemic phenomenon shaped by reciprocal interactions among these domains. Cognitive processes include maladaptive schemas involving rejection and perceived threat (Beck, 2011). Emotional processes involve dysregulation and heightened reactivity (Gross, 2015). Attachment systems influence relational expectations and vulnerability (Mikulincer & Shaver, 2016). Interpersonal behaviours contribute to the maintenance or resolution of relational instability (Markowitz & Weissman, 2012). Contextual factors, including digital environments and socio-economic pressures, further modulate these processes.

Methodology. This study employs a theoretical integrative approach based on a narrative review of contemporary literature in psychotherapy research. Relevant studies, meta-analyses, and theoretical models were selected from peer-reviewed sources. The methodological strategy includes: comparative analysis of psychotherapeutic models; synthesis of mechanisms of change; conceptual integration into a unified framework.

Mechanisms of therapeutic change

Understanding the mechanisms through which psychotherapy produces change is essential for advancing both theoretical models and clinical practice. Contemporary psychotherapy research increasingly emphasizes mechanism-based explanations rather than focusing solely on symptom reduction. Within the integrative anxiety–relational model proposed in this article, therapeutic change is conceptualized as the result of interacting cognitive, emotional, relational, and contextual processes. Rather than relying on a single mechanism of action, the integrative model assumes that therapeutic progress emerges through simultaneous modifications across multiple levels of the psychological system. Changes in cognitive interpretations influence emotional responses; improvements in emotional regulation facilitate adaptive interpersonal behavior; and enhanced relational functioning contributes to greater psychological security. The following subsections describe the primary mechanisms through which the integrative psychotherapy model aims to reduce anxiety symptoms and improve relational functioning.

Cognitive Reappraisal and Schema Modification. Cognitive processes play a central role in shaping how individuals interpret relational events and evaluate potential threats. Many individuals experiencing anxiety–relational difficulties display cognitive schemas characterized by expectations of rejection, abandonment, or personal inadequacy. These schemas influence attentional processes and bias interpretations of ambiguous interpersonal signals (Beck, 2011; Kazdin, 2007). One of the primary mechanisms of therapeutic change involves the modification of these maladaptive cognitive schemas through cognitive reappraisal. During therapy, individuals learn to identify distorted interpretations of relational situations and to examine the evidence supporting these beliefs. Through repeated cognitive restructuring exercises, clients gradually develop more balanced and flexible interpretations of interpersonal experiences. Cognitive reappraisal reduces the tendency to interpret relational ambiguity as evidence of rejection or failure. As cognitive schemas become more adaptive, emotional responses to interpersonal events often become less intense, allowing individuals to respond more constructively to relational challenges.

Improvement of Emotion Regulation Capacities. Emotion regulation represents another critical mechanism of change within the integrative psychotherapy model. Many individuals experiencing chronic anxiety struggle to tolerate emotional uncertainty or to regulate emotional responses during relational interactions. Therapeutic interventions targeting emotion regulation aim to increase awareness of emotional states and strengthen the capacity to manage emotional arousal effectively. Mindfulness-based practices, grounding techniques, and distress tolerance strategies help individuals remain present during emotionally challenging situations rather than reacting impulsively (Gross, 2015; Aldao et al., 2016). As emotion regulation capacities improve, individuals become less likely to engage in maladaptive coping strategies such as reassurance seeking, avoidance, or emotional withdrawal. Increased emotional stability also facilitates more constructive interpersonal communication and reduces the likelihood of relational conflict escalation.

Attachment Restructuring and Relational Security. Attachment dynamics represent a central component of anxiety–relational systems. Individuals with insecure attachment patterns often interpret relational signals through schemas associated with abandonment or emotional unavailability. These expectations may lead to hypervigilance toward relational cues and behaviours aimed at maintaining proximity to relational partners (Mikulincer & Shaver, 2016; Levy et al., 2018). Within the therapeutic process, exploration of attachment experiences allows clients to develop greater awareness of their relational expectations and emotional needs. Through reflective dialogue and corrective relational experiences within therapy, individuals may begin to revise maladaptive attachment schemas. The development of more secure relational strategies constitutes a key mechanism of therapeutic change. Clients gradually learn to tolerate emotional vulnerability, express relational needs more openly, and interpret relational ambiguity with greater flexibility. As relational security increases, anxiety responses associated with perceived relational threats often decrease.

Interpersonal Behavioural Change. While cognitive and emotional processes influence internal experiences of anxiety, observable interpersonal behaviours often determine the stability and quality of relationships. Maladaptive communication patterns may contribute to cycles of misunderstanding, conflict escalation, and emotional distancing (Lipsitz & Markowitz, 2013; Markowitz & Weissman, 2012). Interpersonal skills training provides individuals with practical tools for improving communication, expressing emotional needs, and managing relational disagreements constructively. Behavioural rehearsal exercises allow clients to practice new interpersonal strategies within a safe therapeutic environment. As interpersonal behavior becomes more adaptive, relational interactions often become more stable and supportive. Improved relational functioning reduces uncertainty and emotional insecurity, thereby interrupting the feedback loop between anxiety and relational instability (Calancea, 2023).

Contextual Adaptation and Environmental Coping. Psychological functioning is strongly influenced by environmental conditions. Emerging adults frequently encounter contextual stressors related to academic demands, career uncertainty, economic pressures, and digital relational environments. These contextual factors may interact with cognitive and relational vulnerabilities to intensify anxiety symptoms (Arnett, 2020). Therapeutic work

addressing contextual adaptation focuses on strengthening coping strategies for navigating environmental stressors. Clients learn problem-solving approaches for managing practical challenges and develop strategies for maintaining supportive social networks. By improving contextual coping resources, individuals become better equipped to manage external stressors that might otherwise trigger anxiety–relational cycles. Environmental stability and increased social support may therefore contribute indirectly to improvements in emotional well-being and relational functioning. The mechanisms of therapeutic change within the integrative anxiety–relational model is presented in Table 1. These mechanisms reflect the interaction between cognitive, emotional, relational, and contextual processes, highlighting how psychotherapeutic interventions contribute to reducing anxiety symptoms and improving relational functioning.

Table 1. Mechanisms of Therapeutic Change in the Integrative Model

Mechanism	**Intervention Component**	**Psychological Effect**	**Clinical Outcome**
Cognitive reappraisal	Cognitive restructuring	Reduced catastrophic thinking	Lower anxiety severity
Emotional regulation	Somatic and mindfulness techniques	Stabilized physiological activation	Increased emotional control
Attachment restructuring	Experiential relational work	Increased relational security	Reduced fear of abandonment
Behavioural modification	Interpersonal skills training	Improved communication patterns	Greater relationship stability
Contextual adaptation	Problem-solving strategies	Increased coping capacity	Reduced stress vulnerability

As shown in Table 1, the mechanisms of therapeutic change operate interdependently rather than in isolation. Cognitive modifications influence emotional regulation, which in turn facilitates adaptive interpersonal behavior and increases relational security. These mechanisms operate interactively rather than independently. Improvements in one domain often facilitate changes in other areas of the psychological system. For example, enhanced emotion regulation may allow individuals to apply cognitive reappraisal more effectively, while improved interpersonal communication may strengthen relational security and reduce anxiety triggers. By addressing multiple mechanisms simultaneously, the integrative psychotherapy model aims to produce more comprehensive and durable therapeutic outcomes.

Comparison with Existing Psychotherapeutic Models. Contemporary psychotherapy research includes a wide range of theoretical frameworks designed to explain the development and maintenance of anxiety disorders. Although many of these approaches have demonstrated empirical support, they often emphasize specific mechanisms of psychopathology while giving limited attention to other interacting domains. The integrative anxiety–relational model proposed in this article seeks to bridge several of these theoretical traditions by combining cognitive, emotional, relational, and contextual perspectives within a unified framework. In order to clarify the contribution of the proposed model, it is useful to compare it with several established psychotherapeutic approaches.

Cognitive–behavioral approaches

Cognitive–behavioural therapy (CBT) is one of the most extensively researched treatments for anxiety disorders. The cognitive model of anxiety emphasizes the role of maladaptive thought patterns, attentional biases toward threat, and behavioural avoidance in maintaining anxiety symptoms. CBT interventions typically focus on identifying cognitive distortions, restructuring maladaptive beliefs, and gradually exposing individuals to feared situations in order to reduce avoidance behavior. Numerous randomized controlled trials have demonstrated the effectiveness of CBT in reducing anxiety symptoms across various clinical populations. Despite its effectiveness, CBT protocols often focus primarily on individual cognitive and behavioural mechanisms. While relational themes may be addressed within therapy, they are typically conceptualized as contextual factors rather than central mechanisms of anxiety maintenance. As a result, CBT interventions may not fully address the relational dynamics that contribute to anxiety–relational comorbidity during emerging adulthood. The integrative model builds upon the cognitive mechanisms emphasized within CBT but expands the scope of intervention to include attachment processes, interpersonal behaviours, and contextual stressors. Cognitive restructuring remains an important component of the integrative framework; however, it is embedded within a broader system of relational and developmental processes.

Attachment-Based Therapeutic Approaches. Attachment-based therapies emphasize the role of early relational experiences in shaping emotional regulation and interpersonal functioning. According to attachment theory, internal working models developed during childhood influence expectations regarding the availability, responsiveness, and reliability of relational partners. Therapeutic approaches derived from attachment theory focus on exploring relational histories, increasing awareness of attachment patterns, and promoting the development of

more secure relational strategies. These interventions often emphasize the therapeutic relationship as a corrective relational experience through which individuals can revise maladaptive relational expectations. While attachment-based approaches provide valuable insights into relational vulnerability, they may place relatively less emphasis on cognitive processes such as rumination and catastrophic thinking. Additionally, attachment-focused therapies may not always address contextual stressors or sociocultural influences affecting relational functioning. The integrative anxiety–relational model incorporates attachment dynamics as a central component while also integrating cognitive restructuring, emotional regulation training, and contextual coping strategies.

*Interpersonal Psychotherapy. I*nterpersonal psychotherapy (IPT) focuses on the relationship between psychological distress and interpersonal functioning. IPT interventions typically address relational roles, communication patterns, unresolved grief, and interpersonal conflicts that may contribute to emotional distress. Within IPT, improvements in interpersonal functioning are considered the primary pathway through which psychological symptoms are alleviated. Therapy often involves exploring relational patterns, strengthening communication skills, and facilitating adaptive role transitions. Although IPT effectively addresses interpersonal processes, it may not systematically target cognitive distortions or emotion regulation deficits associated with anxiety disorders. The integrative model therefore incorporates interpersonal strategies while also addressing cognitive and emotional mechanisms contributing to anxiety–relational cycles.

*Transdiagnostic and Biopsychosocial Models***.** Recent developments in psychotherapy research have emphasized transdiagnostic approaches that target mechanisms common across multiple psychological disorders. Models such as Barlow's unified protocol emphasize emotional regulation processes and intolerance of uncertainty as central features of anxiety and mood disorders. Biopsychosocial models further highlight the interaction between biological vulnerability, psychological processes, and environmental factors. These models provide a broader conceptual framework for understanding psychopathology but may offer limited guidance regarding specific therapeutic interventions. The integrative anxiety–relational model builds upon transdiagnostic and biopsychosocial perspectives by providing a structured clinical architecture that links theoretical mechanisms to practical therapeutic modules. A comparison between the integrative anxiety–relational model and standard cognitive–behavioural therapy is summarized in Table 2. This analysis highlights key conceptual and practical differences between the two approaches, particularly regarding the role of relationships, attachment processes, and contextual factors.

Table 2. Comparison Between Standard Cognitive–Behavioural Therapy and the Integrative Anxiety–Relational Model

Dimension	**Standard Cognitive–Behavioural Therapy**	**Integrative Anxiety–Relational Model**
Conceptual focus	Primarily symptom-focused (anxiety reduction)	Multilevel system integrating anxiety and relational dynamics
Theoretical foundation	Cognitive theory of anxiety (Beck model)	Biopsychosocial and developmental systems framework
Role of relationships	Considered secondary or contextual	Central mechanism in symptom development and maintenance
Attachment processes	Rarely addressed explicitly	Core component of assessment and intervention
Emotion regulation	Addressed mainly through cognitive techniques	Integrated somatic and emotional regulation strategies
Treatment structure	Manualized protocol with fixed sequence	Modular and personalized intervention architecture
Personalization level	Limited adaptation based on symptom severity	Algorithm-guided personalization based on vulnerability profiles
Interpersonal intervention	Behavioural exposure and social skills training	Comprehensive relational restructuring
Contextual factors	Limited attention to sociocultural influences	Explicit integration of developmental and contextual stressors
Therapeutic alliance role	Important but often implicit	Explicit therapeutic mechanism within attachment framework
Target outcomes	Symptom reduction	Symptom reduction + relational functioning improvement
Long-term change mechanisms	Cognitive restructuring and exposure	Cognitive, relational, emotional, and contextual change mechanisms

As illustrated in Table 2, the integrative model extends the cognitive–behavioral framework by explicitly incorporating relational and developmental dimensions, thus providing a more comprehensive approach to understanding and treating anxiety–relational difficulties. The positioning of the integrative anxiety–relational model within the broader landscape of major theoretical approaches to anxiety is illustrated in Table 3. This comparative overview highlights key differences and complementarities across models, with particular emphasis on underlying mechanisms, the role of relational processes, developmental considerations, and clinical implications.

Table 3. Comparative overview of major anxiety models and the integrative anxiety–relational framework

Model	**Primary Focus**	**Core Mechanisms**	**Role of Relationships**	**Developmental Perspective**	**Clinical Implications**
Beck's Cognitive Model	Maladaptive cognitions	Negative automatic thoughts; cognitive distortions	Secondary contextual factor	Limited developmental emphasis	Cognitive restructuring interventions
Clark & Wells' Social Anxiety Model	Fear of negative social evaluation	Self-focused attention; safety behaviours; cognitive biases	Social context of evaluation	Specific to social anxiety disorder	Exposure-based and cognitive interventions
Barlow's Triple Vulnerability Model	Biological and psychological vulnerability	Generalized biological vulnerability; psychological vulnerability; environmental stressors	Contextual influence	General developmental vulnerability	Transdiagnostic cognitive–behavioural therapy
Attachment-Based Models	Early relational experiences	Internal working models; attachment insecurity	Central organizing mechanism	Strong developmental emphasis (early relationships)	Attachment-focused and relational therapies
Interpersonal Models	Interpersonal functioning	Maladaptive communication patterns; relational conflict cycles	Primary mechanism of change	Moderate development-tal emphasis	Interpersonal psychotherapy
Integrative Anxiety–Relational Model	Multilevel biopsychosocial system	Integrated cognitive, emotional, attachment-related, interpersonal, and contextual processes	Central within a dynamic system	Emerging adulthood as development-tal amplifier	Personalized, process-based integrative psychotherapy

As shown in Table 3, the integrative anxiety–relational model provides a more comprehensive framework by synthesizing cognitive, relational, and developmental perspectives into a unified system. These comparisons underscore the model's capacity to extend existing theoretical frameworks by synthesizing their core principles within a unified developmental architecture. Through the integration of multiple interacting processes, the model offers a comprehensive and clinically relevant framework for conceptualizing and treating anxiety–relational difficulties during emerging adulthood.

Results and analysis. The integrative model demonstrates that therapeutic change emerges from the interaction of multiple psychological domains. Compared to traditional approaches, it offers a more comprehensive framework. Cognitive–behavioural therapy effectively targets maladaptive cognitions but may insufficiently address relational dynamics (Beck, 2011). Attachment-based approaches provide insight into relational vulnerability but may underemphasize cognitive restructuring (Mikulincer & Shaver, 2016). Interpersonal psychotherapy focuses on relational functioning but may overlook intrapsychic mechanisms (Markowitz & Weissman, 2012). Transdiagnostic models emphasize shared processes but lack relational specificity (Barlow et al., 2020).

Discussion

The findings suggest that psychotherapy should move toward process-based and personalized approaches (Hofmann & Hayes, 2019; Hayes et al., 2020). The integration of cognitive, emotional, relational, and contextual mechanisms provides a more comprehensive understanding of anxiety (Calancea, 2012). Emerging adulthood amplifies vulnerability due to developmental instability and sociocultural pressures (Arnett, 2020). Digital relational environments further intensify uncertainty and emotional reactivity, reinforcing anxiety–relational cycles.

Conclusions

The integrative anxiety–relational model offers a comprehensive framework for understanding therapeutic change as a multilevel and dynamic process. The findings suggest that effective psychotherapy does not operate through a single mechanism but rather through coordinated modifications across cognitive, emotional, relational, and contextual domains (Kazdin, 2007; Hofmann & Hayes, 2019). A key contribution of the model lies in its emphasis on the interaction between mechanisms. Improvements in emotion regulation enhance the effectiveness of cognitive reappraisal, while attachment restructuring facilitates adaptive interpersonal behavior. These interdependencies highlight the limitations of reductionist approaches that target isolated processes without considering systemic interactions (Gross, 2015; Aldao et al., 2016). Furthermore, the comparative analysis demonstrates that existing psychotherapeutic models, while empirically supported, often provide partial explanations of anxiety. Cognitive–behavioral therapy effectively addresses maladaptive cognitions but may underemphasize relational dynamics (Beck, 2011).

Attachment-based therapies provide insight into relational vulnerability but may not systematically target cognitive distortions or contextual stressors (Mikulincer & Shaver, 2016). Interpersonal psychotherapy focuses on relational functioning but may overlook intrapsychic mechanisms (Markowitz & Weissman, 2012). The integrative model addresses these limitations by synthesizing these perspectives into a unified biopsychosocial architecture (Barlow et al., 2020). Another important implication concerns developmental specificity. Emerging adulthood functions as an amplifier of psychological vulnerability due to ongoing neurobiological maturation and heightened relational uncertainty. Therefore, therapeutic interventions must be developmentally sensitive and tailored to the unique challenges of this life stage (Arnett, 2020; Wood et al., 2018). In conclusion, the integrative model supports the transition toward mechanism-based and personalized psychotherapy. By linking theoretical constructs with clinical processes, it provides a robust framework for understanding and treating anxiety–relational comorbidity in contemporary contexts. Future research should empirically validate the proposed mechanisms and explore their relative contributions to long-term therapeutic outcomes (Hayes et al., 2020; Cuijpers et al., 2021).

Bibliography

1. Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2016). Emotion regulation across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review, 38*, 57–68. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2015.02.001
2. Arnett, J. J. (2020). *Emerging adulthood: The winding road from late teens through the twenties* (2nd ed.). Oxford University Press. ISBN 9780190935917
3. Barlow, D. H., Farchione, T. J., et al. (2020). *Unified protocol for transdiagnostic treatment of emotional disorders*. Oxford University Press. ISBN 9780190685973
4. Beck, A. T. (2011). *Cognitive therapy of anxiety disorders*. Guilford Press. ISBN 9781609189921
5. Calancea, A. (2012). *Training-ul de dezvoltare a competențelor afective: Ghid pentru formarea practică în consilierea psihologică*. Chișinău: Tipografia Centrală. ISBN 978-9975-53-096-5
6. Calancea, A. (2023). *Abordarea psihoclinică a personalității: Suport de curs*. Chișinău: Tipografia Centrală. ISBN 978-5-88554-179-4
7. Craske, M. G., & Stein, M. B. (2017). Anxiety disorders. *Nature Reviews Disease Primers, 3*, 17024. https://doi.org/10.1038/nrdp.2017.24
8. Cuijpers, P., Karyotaki, E., Reijnders, M., Purgato, M., & Barbui, C. (2021). Psychological treatment of anxiety disorders. *World Psychiatry, 20*(2), 283–284. https://doi.org/10.1002/wps.20846
9. Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry, 26*(1), 1–26. https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781
10. Hayes, S. C., Hofmann, S. G., & Ciarrochi, J. (2020). Process-based CBT: The science and core clinical competencies. *Behaviour Research and Therapy, 135*, 103752. https://doi.org/10.1016/j.brat.2020.103752
11. Hofmann, S. G., & Hayes, S. C. (2019). The future of intervention science: Process-based therapy. *Clinical Psychological Science, 7*(1), 37–50.https://doi.org/10.1177/2167702618772296
12. Kazdin, A. E. (2007). Mediators and mechanisms of change in psychotherapy research. *Annual Review of Clinical Psychology, 3*, 1–27. https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.3.022806.091432
13. Levy, K. N., Ellison, W. D., Scott, L. N., & Bernecker, S. L. (2018). Attachment theory and psychotherapy. *Psychotherapy, 55*(4), 381–390. https://doi.org/10.1037/pst0000182
14. Lipsitz, J. D., & Markowitz, J. C. (2013). Mechanisms of change in interpersonal therapy. *Clinical Psychology Review, 33*(8), 1134–1147. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2013.09.002
15. Markowitz, J. C., & Weissman, M. M. (2012). Interpersonal psychotherapy: Principles and applications. *American Journal of Psychiatry, 169*(12), 1201–1208. https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2012.12070998
16. Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2016). *Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change*. Guilford Press.
17. Wood, D., Crapnell, T., Lau, L., Bennett, A., Lotstein, D., Ferris, M., & Kuo, A. (2018). Emerging adulthood and mental health. *Developmental Psychology, 54*(10), 1909–1920. https://doi.org/10.1037/dev0000555

Factorii determinanți ai vulnerabilității familiilor contemporane și impactul acestora asupra dezvoltării copiilor

Viorica CERNEAVSCHI,
Dr., conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău

Rezumat

Articolul abordează problematica complexă a familiilor social-vulnerabile din țara noastră, analizând principalii factori care generează un mediu nefavorabil dezvoltării armonioase a copilului. Sunt cercetate într-o manieră sistematică multitudinea de cauze interdependente care conduc la dezorganizarea familiei contemporane și la privarea copilului de îngrijire părintească adecvată. În centrul analizei se situează sărăcia, identificată drept factorul determinant principal al vulnerabilității familiale, care afectează cu precădere familiile cu mulți copii, familiile monoparentale și persoanele aflate în șomaj. Articolul atestă că insuficiența resurselor materiale generează un lanț cauzal de consecințe negative, manifestate prin abandon școlar, neglijarea copilului, comportament deviant și excludere socială. Totodată, sunt analizați factori complementari precum: violența domestică, migrația forței de muncă, dependența de alcool, condițiile locative precare și nivelul scăzut de educație al părinților, fiecare dintre aceștia contribuind la amplificarea stării de vulnerabilitate a familiei.

Demersul empiric al studiului se bazează pe aplicarea unui chestionar pe un eșantion de 10 familii social-vulnerabile, datele obținute confirmând că lipsa resurselor financiare, dependența de alcool și neglijarea copilului reprezintă cele mai frecvent semnalate dificultăți. În final, articolul accentuează necesitatea intervenției calificate a asistenților sociali în identificarea și diminuarea factorilor de risc, în vederea asigurării unui mediu familial favorabil dezvoltării integrale a copilului.

Cuvinte cheie: familii social-vulnerabile, copil, sărăcia, factori, problemă, consecințe.

În contextul dinamicii societăţii moderne, familia contemporană este marcată de o multitudine de vulnerabilități şi situaţii care, de cele mai multe ori, le afectează funcţionalitatea şi capacitatea de autoreglare. O parte semnificativă a familiilor nu dispun de resursele necesare, precum rezilienţa, flexibilitatea şi capacitatea de a se adapta la multiplele transformările sociale, politice şi economice contemporane (Cerneavschi V., 2023, p.263). În contextul acestor schimbări, multe familii nu își îndeplinesc funcțiile esențiale, inclusiv cele privind creșterea și educația copiilor. Anual, o proporție considerabilă de familii din țară devin extrem de expuse riscurilor asociate sărăciei, fiind afectate de lipsa resurselor necesare pentru satisfacerea nevoilor de bază, cum ar fi: alimentație, îmbrăcăminte, încălzire, produse de igienă și medicamente. De aceea, este puțin probabil ca familiile aflate în situații de vulnerabilitate să asigure un mediu favorabil pentru o educație adecvată a copiilor. Din acest motiv, noţiunea de “copil sau copii din familie social-vulnerabilă” capătă o relevanță tot mai mare în analiza fenomenelor sociale. În lipsa unor intervenții adecvate, există riscul ca acești copii să preia și să reproducă modelele de viață dezavantajate ale părinților săi (Raportul Social Anual-2006).

Respectiv, conceptul de “copil în dificultate” desemnează copilul aflat într-o situaţie de vulnerabilitate determinată de nesatisfacerea nevoilor sale de bază, copilul cu tulburări de comportament, cei expuşi riscurilor privind siguranţa personală, copiii neglijați de către părinți, caracterizate prin deficit de implicare afectivă şi educaţională, copiii privați de un ataşament sigur, copiii ale căror familii traversează perioade de criză, în care capacitatea de îngrijire şi protecţie este diminuată. În astfel de situaţii, intervenţiile de sprijin familial şi serviciile sociale alternative devin esenţiale pentru bunăstarea şi protecţia copiilor (Irimescu G., 2008, p.5-6).

Principalele consecinţele identificate la nivel social constau în creşterea procesului de dezintegrare familială, ceea ce duce la creșterea cazurilor de violență domestică, în special asupra copiilor, majorarea numărului de copii rămaşi fară grija părintească, precum şi sporirea consumului de alcool. În aceste condiţii, copiii nu beneficiază adesea de condiţii de viaţă minime şi sunt expuși unor condiții și factori de risc care le afectează dezvoltarea lor armonioasă. Una dintre cele mai importante probleme cu care se confruntă în prezent familia şi copilul este sărăcia, fenomen care necesită o abordare complexă.

Sărăcia constituie unul dintre factorii determinanți ai apariției familiilor social-vulnerabile, având un impact semnificativ asupra copilului, deoarece insuficienţa resurselor materiale, generează un nivel ridicat de stres în cadrul acestor familii (Raportul Social Anual-2006). Sărăcia reprezintă, în mod frecvent, un factor determinant care însoţeşte şi amplifică alte situaţii de stres familial, contribuind la transformarea acestora în situaţii de criză şi, implicit, la apariţia stării de dificultate la copil. Principalele circumstanțe care favorizează această situație, sunt sărăcia, migrația ambilor părinţi în scop de muncă, lipsa supravegherii parentale și nivel redus de educație al părinţilor. Într-o primă analiză, se constată că factorii de natură socio-economică ocupă un rol central în apariţia stării de dificultate la copii, fiind urmați de factorii specifici mediului familial, factorii de ordin decizional, relaţional și de dezvoltare (Irimescu G., 2008, p.7).

Unul dintre factorii determinanți ai sărăciei în rândul copiilor îl constituie statutul ocupaţional al părinţilor. În economiile dezvoltate, riscul de sărăcie infantilă se reduce semnificativ în situațiile în care ambii părinți au locuri de muncă bine remunerate. Familiile în care ambii părinţi sunt integrați formal pe piața muncii se confruntă cu un risc mai jos de sărăcie comparativ cu copiii proveniți din familii în care doar un părinte este angajat. De

asemenea, nivelul sărăciei în rândul copiilor se diferențiază în funcție de o serie de alte caracteristici. Astfel, dimensiunea familiei reprezintă un factor relevant, întrucât familiile numeroase prezintă probabilitate mai ridicată de a se confrunta cu sărăcia. Nivelul de educaţie al părinţilor, în special al mamei, este un determinant esențial al bunăstării copiilor (Raportul Social Anual-2006).

Un nivel scăzut de trai determină stagnarea dezvoltării socio-spirituale şi morale a individului. Sărăcia, caracterizată prin privarea persistentă de resurse esențiale, are consecințe asupra stării de sănătate fizică şi psihică a persoanei și limitează capacitatea de integrare și participare socială. Adaptarea familiei la condițiile de sărăcie se asociază adesea cu manifestări, precum: pasivitate, resemnare, orientare predominantă spre prezent şi ignorarea viitorului. Astfel, se conturează o cultură a sărăciei, ale cărei caracteristici pot fi transmise de la o generaţie la alta în cadrul procesului de socializare (Bulgaru M., 2015, p.139). Sărăcia nu reprezintă în mod necesar un factor suficient pentru excluderea socială a copilului. Totuși, în interacțiune cu alți factori de risc, precum instabilitatea familială, determinată de consumul de alcool, violența domestică, condițiile nesatifăcătoare de trai și educația insuficientă, aceasta poate genera un mediu nefavorabil, cu efecte negative asupra bunăstării și dezvoltării copilului (Marieta R., 2007, p.10).

Analizele statistice evidențiază faptul că riscul de sărăcie se diminuează proporțional cu creşterea nivelului de educaţie al populației. Un sistem educațional performant reprezintă baza fundamentală pentru garantarea echității șanselor economice și pentru implementarea unor strategii de combatere a sărăciei într-o manieră durabilă. Creşterea nivelului de educaţie reprezintă un factor determinant în obținerea unor venituri mai ridicate, inclusiv în rândul tinerilor, indiferent de faptul dacă după finalizarea studiilor ei rămân în ţară sau emigrează. Nivelul de educație al părinților influențează semnificativ riscul de sărăcie în rândul copiilor. Astfel, în familiile defavorizate socio-economic, caracterizate printr-un nivel redus de instruire al părinților, se atestă frecvent abandonul şcolar, copiii fiind implicați în diverse activități de muncă. Această situație este determinată, în mare parte, de percepția părinților asupra utilității limitate a educației în asigurarea accesului la un loc de muncă bine remunerat (ibidem, p. 19).

Insuficienţa resurselor financiare constituie principalul factor care afectează negativ relaţiile din cadrul familiei tinere. Această situație este explică prin faptul că întemeierea unei familii implică o serie de cheltuieli, precum procurarea sau închirierea locuinței, mobilierului și a echipamentelor electrocasnice etc. În aceste condiții, mulți tineri sunt constrânși să-și limiteze consumul la nivelul minimului de subzistenţă pe perioadă îndelungată, să accepte perioade de privaţiuni sau chiar să recurgă la contractarea unor împrumuturi împovărătoare. În plus, nefinalizarea procesului de pregătire profesională în rândul tinerilor contribuie la instabilitate economică și îngreunează îndeplinirea eficientă a funcțiilor specifice familiei (Bulgaru M., 2015, p.149).

O altă problemă socială majoră care afectează familia contemporană este nivelul ridicat al şomajului. Această problematică nu are doar o dimensiune economică, dar şi una socială, cu implicaţii directe asupra formării personalităţii tinerilor aflaţi în această situaţie. Pierderea locului de muncă afectează personalitatea individului, aspiraţiile lui privind viitorul, precum şi modul general de organizare a vieţii cotidiene (Bulgaru M., 2015, p.141). Un loc de muncă bine remunerat reprezintă o cale sigură de reducere a sărăciei. Cu toate acestea, piața muncii în Republica Moldova se confruntă cu multiple dificultăți, caracteriată prin locuri de muncă cu productivitate redusă şi insuficient remunerate. În acest context, deținerea unui loc de muncă nu exclude în mod automat riscul sărăciei, întrucât există situații frecvente în care veniturile persoanelor angajate sunt mai mici decât ale celor neangajate (ibidem, p.142).

Violenţa domestică constituie un factor major care afectează stabilitatea familiei. Deși familia este percepută, în mod ideal, ca un spațiu sigur, destinat satisfacerii nevoilor emoționale și de securitate ale indivizilor, realitatea demonstrează faptul că familia poate deveni un spațiu al manifestării conflictelor şi comportamentelor agresive (Iliuţ P., 2005, p. 156). În ultimul timp, intensificarea comportamentelor agresive este corelată, în mare măsură, cu frustrarea survenită din nesatisfacerea nevoilor fundamentale. De asemenea, violenţa domestică în societatea noastră rămâne adesea un fenomen ascuns, însă cu efecte negative extinse asupra tuturor membrilor familiei (Bulgaru M., 2015, p.163).

Violența domestică este comisă de membrii familiei, de persoane în care copilul are încredere și de cei responsabili de creșterea și îngrijirea copilului. Considerarea unui comportament în cadrul familiei drept abuz sau neglijare nu este absolută, dar variază în funcție de contextul social și cultural (Neamţu G, Stan D., 2005, p. 155). Cercetările realizate asupra copiilor abuzaţi au arătat că violența în familie are consecințe negative asupra dezvoltării lor. Ambii părinți nu participă eficient la stimularea copilului în ceea ce privește cunoașterea și experiențele sociale. Copilul nu mai percepe autoritatea părinților, deoarece în loc de autoritate parentală aceștia instaurează o frică care nu educă, nu modelează, ci doar diminuiază dezvoltarea mentală și emoțională a copilului. Copilul învață o singură regulă: evitarea agresivității cu orice preț. Abilitățile materne, ca: empatia, capacitatea de a accepta copilul conform vârstei sale, de a-l iubi, de a-l recompensa pentru munca sa, de a-l face să se simtă valoros, pot fi afectate dacă mama este victimă a violenței din partea partenerului.

Neândeplinirea adecvată a funcţiilor parentale influențează negativ procesul de structurare a personalităţii copilului. Întrucât imaginea de sine a copilului şi încrederea în ceilalţi îi sunt distorsionate, acesta este sortit

eşecului, fiind incapabil de a face faţă situaţiilor dificile, care ar presupune rezolvarea problemelor ce apar prin propriile resurse şi prin implicarea altor persoane (Constantin M., 2004, p.135). În cadrul relațiilor de familie, gelozia constituie un factor care perpurbă negativ echilibrul conjugal. Potrivit autorului Nuță A., gelozia reprezintă un ansamblu complex de trăiri emoţionale, procese cognitive şi comportamente care se declanşează în contextul perceperii unei relaţii semnificative ca fiind ameninţată de prezenţa unui rival (Nuţă A. 2009, p.67). Manifestările geloziei au efecte disfuncționale asupra relaţiilor dintre soți, deoarece diminuează nivelul de încredere reciprocă dintre parteneri şi intensifică stările de anxietate, inclusiv a cazurilor de violenţă domestică (Bulgaru M., 2015, p.154).

Un alt factor care influenţează negativ climatul familial îl constituie condiţiile locative inadecvate. Situația socio-economică precară determină adesea tinerii soți să locuiască într-o familie extinsă, ceea ce contribuie la declanşarea tensiunii între aspiraţii şi realitate la tinerii soţi. Convieţuirea intergeneraţională se dovedește a fi, de cele mai dese ori, o experiență traumatizantă pentru tinerele cupluri, deoarece în majoritatea cazurilor nu reflectă opţiunea tinerilor, ci este determinată de imposibilitatea accesului la o locuinţă proprie (Bulgaru M., 2015, p.152-153). Consumul de alcool reprezintă un factor de risc pentru stabilitatea relațiilor conjugale. Alcoolismul este adesea considerat o problemă a întregii familii și care produce disfuncții severe la nivelul sistemlui familial. De regulă, membrii acestor familii nu se confruntă doar cu dereglări interioare, dar şi exterioare, se manifestă tendințe de retragere socială și limitează comunicarea cu alte persoane din comunitate (Cormoş V.-C., p.19-21).

Interacțiunea dintre persoana dependentă şi membrii non-dependenţi ai familiei generează un șir de simptome, precum anxietate, izolare socială, tulburări psiho-somatice sau somatice, sentimente de jenă, furie sau mecanisme de negare. În mod frecvent, membrii non-dependenţi minimizează gravitatea consumului de alcool al persoanei dependente şi impactul acestuia asupra propriei stări de sănătate fizică şi psihică (10). Totodată, aceștia dezvoltă strategii disfuncționale de adaptare la problemele vieţii: bazate pe reacţii impulsive, dar nu acționale. Prin repetare, aceste comportamente devin stereotipe, având tendinţa de a reacționa identic (Gagauz O., 2016, p.147). În familiile în care există persoane dependente de alcool, se pot constata conflicte şi disfuncţionalităţi profunde în distribuirea rolurilor familiale, situație care conduce la diagnosticarea întregului sistem familial ca fiind bolnav. Nu este obligator ca ambii părinţi să fie consumatori de alcool, deoarece chiar şi prezența unui singur membru dependent determină modificări semnificative la nivel relațional, întrucât problematica dependenței se extinde asupra întregii familii. Prin urmare, familia devine un sistem disfuncţional de tip anxios - nevrotic, în care funcţiile ei de bază nu sunt realizate decât parţial, iar necesităţile afective şi distribuția rolurilor sunt perturbate (Cormoş V.-C., p.19-20).

Alcoolismul este considerat unul dintre cei mai frecvent întâlniţi factori de risc în urma căruia copiii sunt afectați negativ de comportamentul părinţilor dependenţi. Copiii proveniți din astfel de familii prezintă un risc crescut de a dezvolta la maturitate comportamente adictive. Totuși, existența acestui risc nu presupune în mod obligatoriu că toţi copiii din familiile cu părinți dependenți de alcool vor repeta ca adulți modelul părinţilor săi (Cerneavschi V., 2023, p.264). Prin urmare, există o multitudine de factori care contribuie la dezorganizarea vieții familiale şi la crearea unui mediu nefavorabil pentru dezvoltarea copiilor, dar cei mai frecvenți întâlniţi sunt acei analizați anterior, respectiv aceşti factori exercită un impact semnificativ atât asupra funcționării familei, cât şi asupra copiilor acestora. Este evident faptul că părinții au un rol esențial în formarea şi dezvoltarea personalităţii copiilor, iar neasumarea sau exercitarea deficitară a rolului parental determină efecte negative semnificative asupra comportamentului minorului, care urmare are de suferit nu doar copilul pe parcursul întregii sale vieţi, ci şi membrii societăţii.

Putem spune, în cele din urmă, că familia contemporană întâmpină dificultăți semnificative în procesul de adaptare la dinamica societății aflate în schimbare. Factorii care influenţează procesul de adaptare a soților la schimbările socio-economice pot fi împărțiți în două categorii distincte. Prima categorie include factorii de natură economică, a căror diminuare depinde în mică măsură de eforturile soților, fiind condiționată de insuficiența resurselor financiare, condiţiile locative inadecvate și lipsa locurilor de muncă bine remunerate. A doua categorie este reprezentată de factorii socio-psihologici, care pot fi preveniți sau atenuați prin implicarea conștientă a soților, deoarece vizează direct relația dintre ei, precum gelozia, infidelitatea, lipsa respectului reciproc și nivelul scăzut de educație, dar și prin intervenții de consiliere realizate de specialiști. Prin urmare, adaptarea soților necesită intervenții pe două direcţii: îmbunătățirea nivelului de trai al familiilor pentru a reduce prima categorie de factori și promovarea educaţiei pentru viaţa de familie în rândul tinerilor, în vederea diminuării factorilor socio-psihologici (Bulgaru M., 2015, p.172).

Se constată că multiple situaţii de dificultate la copil își au originea în familie, fiind determinate, voluntar sau involuntar, de acțiunile părinţilor. Prin urmare, este necesar să se producă schimbări la nivel parental pentru a preveni sau diminua efectele negative asupra copiilor (Irimescu G., 2008, p.10). În acest context, a fost realizată o cercetare empirică pe un eșantion de 10 subiecți, membri ai unor familii social-vulnerabile. Datele obținute prin intermediul chestionarului au oferit posibilitatea identificării factorilor de risc, precum și a dificultăților și problemelor cu care se confruntă aceste familii în viața cotidiană. Primul item se referă la numărul de copii din familie. Datele fiind incluse în figura 1.

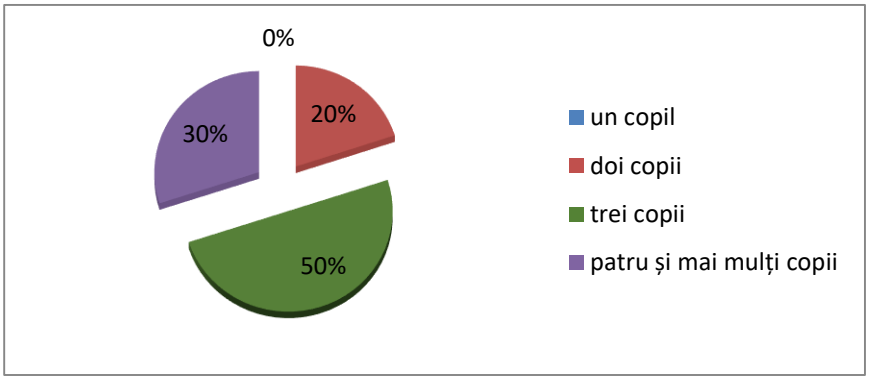


Figura nr.1. Numărul copiilor în familie

Analiza datelor din figura 1 ne arată că, familiile social-vulnerabile cel mai frecvent au trei (50%), patru și mai mulți copii (30%), câte doi copii au 20% dintre respondenți. Familiile cu un copil practic nu se încadrează în această categorie. Nivelul de instruire al părinților este prezentat în figura 2.

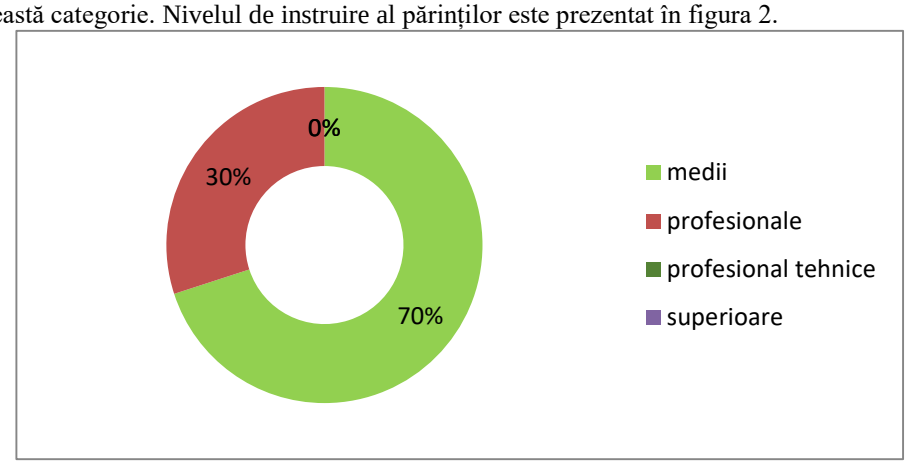


Figura nr. 2. Studiile părinților

Analiza datelor prezentate în figura 2 evidențiază faptul că 70% dintre respondenți au studii medii, urmate de 30% care au studii profesionale. Nici un respondent nu are studii profesional-tehnice sau studii superioare. În acest context, nivelul redus de instruire al părinților, în special studiile incomplete sau medii, poate fi considerat un factor de risc asociat cu creșterea probabilității de privare a copiilor de grija părintească. Aspectele referitoare la ocupația părinților sunt ilustrate în figura 3.

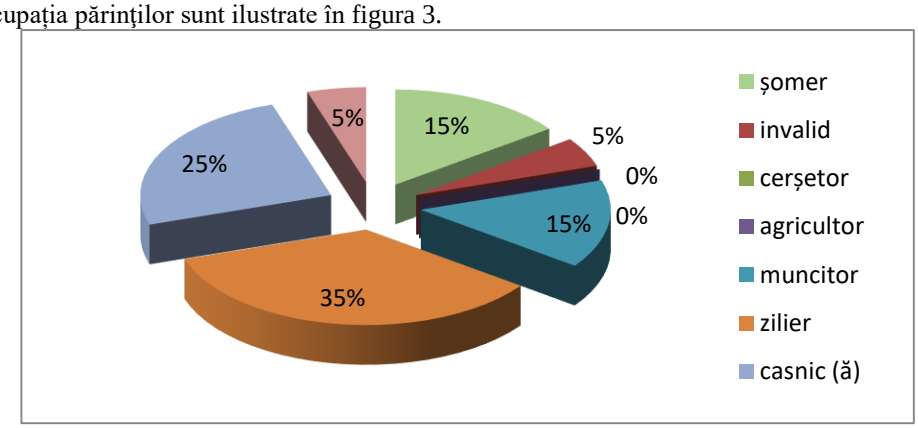
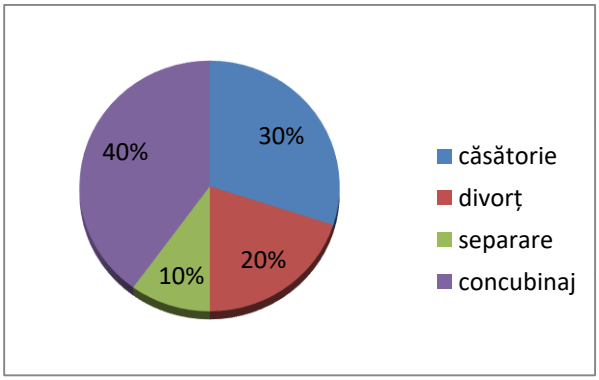


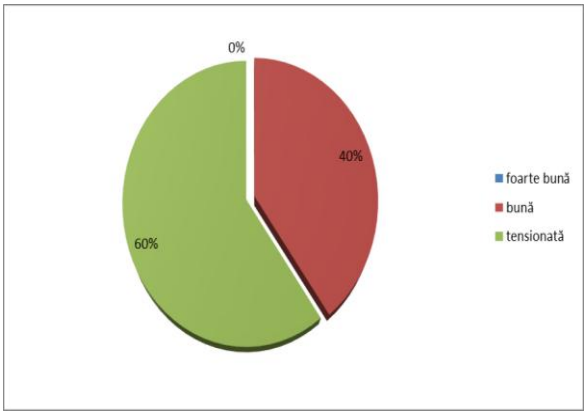
Figura nr.3. Ocupația părinților

Datele obținute indică faptul că, din cei 20 de părinți incluși în studiu, 35% desfășoară activități ocazionale, 25% fiind casnici, 15% - șomeri, 15% - muncitori, 5% - persoane cu grad de invaliditate și tot 5% sunt angajate în activități de menaj. Se constată că majoritatea părinților nu dețin un loc de muncă stabil. Această situație evidențiază faptul că statutul ocupațional precar al părinților constituie un factor semnificativ în determinarea sărăciei în rândul copiilor. Următorul item vizează determinarea statutului civil al părinților, datele aferente fiind prezentate în figura 4.



Rezultatele cercetării evidențiază existența unei relații între calitatea mediului familial și statutul civil al părinților, precum și relațiile dintre ei. Datele privind structura familiilor indică faptul că majoritatea copiilor lipsiți de grija părintească provin din familii dezorganizate: 40% din concubinaj, 20% din familii divorțate, 10% din familii separate, în timp ce 30% aparțin familiilor cu părinți căsătoriți. Un alt aspect analizat îl constituie aprecierea de către respondenți a calității relațiilor dintre membrii familiei. Rezultatele fiind prezentate în figura 5.

Figura nr.4. Statutul civil al părinților



Datele obținute indică faptul că 60% dintre respondenți apreciază relațiile dintre membrii familiei ca fiind tensionate, 40% le consideră bune, iar nici un respondent nu a caracterizat relațiile ca fiind foarte bune. Ultimul item vizează identificarea problemelor cu care se confruntă familiile. Analiza datelor evidențiază că principala problemă indicată de respondenți este lipsa resurselor financiare (10 familii), consumul de alcool a unuia sau a ambilor soți (4 familii), locuința prost întreținută, adică condiții nesatisfăcătoare de trai (4 familii), lipsa locuinței (3 familii), precum și violența fizică și emoțională asupra copiilor și soțiilor din partea taților, raportată de o familie.

Figura nr.5. Calitatea relațiilor între membrii familiei

În baza datelor obținute prin aplicarea chestionarului pe membrii familiilor social-vulnerabile, putem conchide că situațiile de privare a copiilor de grija părintească sunt determinate de un ansamblu complex de factori soico-economici și familiali. Printre aceștia se evidențiază, în mod special, numărul mare de copii din familie, nivelul scăzut de instruire al părinților, statutul ocupațional precar, precum și lipsa stabilității economice.

Datele obținute indică faptul că 60% dintre respondenți apreciază relațiile dintre membrii familiei ca fiind tensionate, 40% le consideră bune, iar nici un respondent nu a caracterizat relațiile ca fiind foarte bune. Ultimul item vizează identificarea problemelor cu care se confruntă familiile. Analiza datelor evidențiază că principala problemă indicată de respondenți este lipsa resurselor financiare (10 familii), consumul de alcool a unuia sau a ambilor soți (4 familii), locuința prost întreținută, adică condiții nesatisfăcătoare de trai (4 familii), lipsa locuinței (3 familii), precum și violența fizică și emoțională asupra copiilor și soțiilor din partea taților, raportată de o familie.

În baza datelor obținute prin aplicarea chestionarului pe membrii familiilor social-vulnerabile, putem conchide că situațiile de privare a copiilor de grija părintească sunt determinate de un ansamblu complex de factori soico-economici și familiali. Printre aceștia se evidențiază, în mod special, numărul mare de copii din familie, nivelul scăzut de instruire al părinților, statutul ocupațional precar, precum și lipsa stabilității economice. Totodată, structura familială dezorganizată și relațiile tensionate dintre membrii familiei contribuie la diminuarea capacității parentale de îngrijire și protecție a copiilor. Problemele frecvent identificate, precum insuficiența resurselor financiare, consumul de alcool, condițiile de trai precare, lipsa locuinței și manifestările de violență în familie, amplifică vulnerabilitatea acestor familii și afectează direct dezvoltarea și bunăstarea copiilor. În acest context, se constată că privarea copiilor de grija părintească este rezultatul cumulativ al factorilor economici, educaționali și relaționali, ceea ce impune necesitatea unor intervenții integrate, realizate de către asistenții sociali și alți specialiști.

Bibliografie

1. Bulgaru, M. Familia tânără: aspecte ale adaptării la societatea în schimbare: Monografie. Chișinău: CEP USM, 2015. 472 p. ISBN 978-9975-71-720-5.
2. Cerneavschi, V. Consecințele sociale ale consumului de alcool asupra membrilor familiei și măsurile asistențiale. În: Știință și educație: noi abordări și perspective, Conferință științifică internațională, Chișinău: 2023 (CEP UPSC), p.263-267. ISBN 978-9975-46-773-5.
3. Constantin, M. Maltratarea copilului – între cunoaștere și intervenție. Iași: Editura Lumen, 2004.

4. Cormoş V.-C. Asistenţa socială a persoanelor dependente de alcool şi drog. Suport de curs. Disponibil: https://fig.usv.ro/wp-content/uploads/sites/5/2022/09/An-III_Prevenire-si-recuperare-la-persoanele-dependente-de-substante.pdf .
5. Gagauz, O. Analiza situației populației în Republica Moldova. Chișinău, 2016. Copiii din familiile dependenților de alcool. Disponibil: http://psihoterapiafamiliei. com/2012/03/15/copiii-din-familiile-dependentilor-de-alcool/.
6. Iliuţ, P. Sociopsihologia şi antropologia familiei. Iaşi: Polirom, 2005. 294 p.
7. Irimescu, G. Copii în dificultate. Studiu comparativ Iaşi – Chişinău. 2008. 20 p.
8. Marieta, R., ș.a. Studiul privind politicile naționale. Combarea sărăciei în rândul copiilor și promovarea incluziunii sociale a copiilor. România, 2007.
9. Neamţu, G., Stan, D. Asistenţă Socială. Studii şi aplicaţii. Iași: Polirom, 2005.
10. Nuță, A. Psihologia relației de cuplu și a familiei. București: Credis, 2009.
11. Raportul Social Anual-2006. Ministerul Sănătăţii şi Protecţiei sociale. Chişinău, 2007.
12. Copiii din familiile dependenților de alcool. Disponibil: http://psihoterapiafamiliei.com/2012/03/15/copiii-din-familiile-dependentilor-de-alcool/

Impactul comunicării asupra stării de bine la elevi

Adriana CIOBANU,
Conf. 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*

Comunicarea este acel fenomen care permite crearea de legături între oameni, între organizații și oameni, legături de esență informațională. Simplu spus, comunicarea este un proces de transmitere a informațiilor între indivizi sau între grupuri sociale. De aceea, relațiile umane pot fi numite interacțiuni comunicaționale [5, p.23]. N.V. Cuzminkina vorbeşte despre abilităţi comunicative ca parte componentă a aptitudinilor pedagogice. Autoarea califică drept comunicative următoarele abilităţi: de a crea reciprocitate în relaţii, de a se include, a stabili şi a susţine un contact emoţional pozitiv, de a comunica spontan, de a asculta şi înţelege partenerul de comunicare, de a percepe adecvat dispoziţia auditoriului, de a dirija atenţia lui [6, p. 94]. În cercetările sale, A.R. Luria evidențiază funcția reglatoare a vorbirii. „...pe lângă funcția cognitivă a cuvântului și funcția cuvântului ca instrument de comunicare, cuvântul are și o funcție pragmatică sau de reglare cuvântul nu este doar un instrument de reflectare a realității, ci și un mijloc de reglare a comportamentului" [10, p. 146]. „Cele două funcții principale ale vorbirii sunt comunicativă și semnificativă, datorită cărora vorbirea este un mijloc de comunicare și o formă de existență a gândirii și conștiinței, ele se formează una prin cealaltă și funcționează una în cealaltă" [11].

Printre abordările comunicării se evidenţiază prin originalitate, profunzime şi productivitate concepţia elaborată de către savanta M.U. Lisina. Conform acestei concepţii, comunicarea este interacţiunea a două sau mai multe persoane, orientată spre coordonarea şi unirea eforturilor cu scopul de a stabili relaţii şi de a obţine un rezultat comun. în cadrul comunicării se stabilesc relaţii nu de subiect-obiect, ci de subiect-subiect; în comunicare are loc o permanentă transformare a obiectului în subiect şi invers. Cultura comunicării se asimilează, se preia, iar activitatea comunicativă, ca şi alte feluri de activităţi, poate fi şi trebuie învăţată. Comunicarea este acel tip de activitate umană, care se formează primul în ontogeneză şi persistă până la finele vieţii individului [6, p. 94].

Comunicarea este un element fundamental în dezvoltarea personală și școlară a elevilor. Într-un mediu școlar, comunicarea eficientă poate stimula: motivația, încrederea, participarea. Pentru a avea o comunicare eficientă trebuie să existe o deschidere reciprocă între profesor și elev, deci un suport motivațional, participarea la un nucleu de valori commune, pe care grupul social îl propune celor doi termeni aflați în relație [3, p.139]. Comunicarea eficientă depinde în mare măsură de felul în care comunicăm, adică de stilul comunicării. Potrivit unei celebre formulări, „Le style c'est l'homme" este evident că fiecărui individ îi este caracteristic un anumit mod de exprimare, un anumit stil, care poartă pecetea propriei personalităţi, a culturii, a temperamentului şi a mediului social în care acesta trăieşte. Stilul nu este o proprietate exclusivă a textelor literare, el este specific oricărui act de comunicare [1].

O comunicare eficientă stimulează implicarea elevilor în activitățile școlare. Ei înțelege mai bine cerințele, își pot exprima neclaritățile și colaborează mai eficient. Astfel: cresc rezultatele academice; scade riscul de abandon școlar; se formează o atitudine pozitivă față de învățare. Comunicarea deficitară poate genera: tensiuni, stres, performanțe scăzute. Prin intermediul comunicării, elevii își exprimă nevoile, emoțiile și ideile, interacționează cu profesorii și colegii, iar calitatea acestor interacțiuni influențează direct starea lor de bine.

Comunicarea deschisă și empatică dintre profesor și elev are un impact direct asupra stării de bine. Un profesor care se exprimă clar, ascultă activ și oferă feedback constructiv: crește motivația pentru învățare; reduce teama de eșec și anxietatea școlară; ajută la formarea unei imagini pozitive despre sine; îi face pe elevi să se simtă respectați și înțeleși. Comunicarea autoritară, criticile excesive sau ignorarea nevoilor elevilor pot duce la scăderea încrederii în sine și la evitarea participării la clasă. Interacțiunile dintre colegi influențează în mare măsură climatul școlar. Comunicarea pozitivă – cooperarea, sprijinul, respectul – contribuie la: formarea unui sentiment de

apartenență; dezvoltarea abilităților sociale; reducerea conflictelor și a fenomenelor de bullying; creșterea stării de bine emoționale. Comunicarea negativă sau agresivă poate duce la: izolare, scăderea performanțelor; la probleme emoționale.

Comunicarea se realizează pe trei niveluri – dintre care, cel logic (cel al cuvintelor), reprezintă doar 7% din totalul actului de comunicare, 38% are loc la nivel paraverbal (ton, volum, viteză de rostire) şi 55% la nivel nonverbal (expresia facială, poziţia, mişcarea etc). Prin comunicare ne exprimăm gândurile, sentimentele, dorinţele, intenţiile, experienţele trăite, primim şi oferim informaţii. Din dinamica acestor schimburi, prin învăţare, omul se construieşte pe sine ca personalitate. Capacitatea de a comunica reprezintă o premisă a procesului de construire a relaţiilor interpersonale şi de integrare socială [2, p.11]. „Comunicarea verbală şi nonverbală este un ansamblu de relaţii care se tabilesc între aspectele verbale ale comunicării umane, aspectele nonverbale și variabile psihologice și sociale implicate în procesul comunicaţional" (Sillamy Norbert [7]). O comunicare deschisă, calmă și suportivă: oferă siguranță emoțională; îi ajută pe copii să-și exprime emoțiile și nevoile; contribuie la dezvoltarea încrederii în sine. Lipsa comunicării sau comunicarea conflictuală poate accentua: stresul școlar; poate afecta capacitatea copilului de a se concentra și de a coopera.

Lipsa de comunicare la vârstă fragedă afectează destinul ulterior al individului, determinând formarea agresivităţii, tendinţelor antisociale şi golului sufletesc. În interacţiunea persoanelor implicate în actul comunicării se evidenţiază clar treicomponente: cunoaşterea celor din jur, atitudinea dintre persoane şi adresarea persoanei cătrealtă persoană în procesul comunicării. Majoritatea cercetărilor realizate evidenţiază trei componente ale comunicării aflate într-o interconexiune strînsă: - de cunoaştere (cognitivă) – convingerile persoanei şi cunoştinţele sale factologice despreobiect, adică informarea despre acesta; - (afectivă) – reprezentarea despre apreciere, reacţia emoţională la obiect, adică emoţiile trăite; - comportamentală – intenţia persoanei în raport atitudinal faţă de obiect (V.N.Miasicev, N.I.Sardeladze, A.A.Bodalev, D.Creci, R.Cracifild), adică acţiunile întreprinse. Nevoia de comunicare nu este înnăscută. Ea apare pe parcursul vieţii şi funcţionează, se formează în interacţiunile practice ale copilului cu persoanele din mediul său.

Starea de bine a elevilor este strâns legată de modul în care își pot comunica emoțiile. Școlile care promovează comunicarea asertivă și gestionarea emoțiilor observă: reducerea comportamentelor problematice; creșterea empatiei și a cooperării; îmbunătățirea climatului educațional. Elevii care se simt ascultați au o reziliență mai mare și fac față mai ușor situațiilor de stres. Nevoia de a comunica este o necesitate a fiinţei umane de a schimba informaţii cu semenii săi. Ea pune în mişcare un proces dinamic, verbal şi nonverbal, permiţînd persoanelor să se facă accesibile una alteia, să reuşească să pună în comun sentimentele, opiniile, experienţele şi informaţiile (T.Vianu [9, p. 21]).

Comunicarea trebuie învățată, iar din suma cunoștințelor acumulate rezidă educația comunicării, care nu corespunde nici cu inventarul celor știute, nici cu rangul calificativelor primite la acest capitol pînă la un moment dat, ci cu valoarea componentelor prezente și viitoare [8, p.21]. Comunicarea este un pilon central al stării de bine la elevi. Atunci când este empatică, deschisă și respectuoasă, aceasta creează un climat de învățare sigur și motivant, în care elevii se simt apreciați, sprijiniți și încurajați să își atingă potențialul. Dezvoltarea abilităților de comunicare în rândul profesorilor, elevilor și părinților este, așadar, esențială pentru formarea unei comunități școlare sănătoase.

Starea de bine a elevilor depinde în mare măsură de modul în care comunică cu profesorii, colegii și familia. Comunicarea eficientă poate: reduce stresul; crește motivația; consolida încrederea în sine. În școli, există numeroase metode prin care se poate interveni pentru a îmbunătăți bunăstarea emoțională și socială a elevilor. Comunicarea dintre elevi și cadrele didactice este unul dintre cei mai importanți factori care influențează starea de bine în mediul școlar. Felul în care profesorii și elevii interacționează poate crea fie un climat sigur și motivant, fie unul tensionat și descurajator.

Comunicarea professor-elev este esențială pentru starea de bine a elevilor. Un profesor deschis, empatic și clar în exprimare creează un climat de siguranță și încredere. Elevii se simt încurajați să participe, să pună întrebări și să-și exprime opiniile fără teama de a fi judecați. De asemenea, comunicarea cu părinții joacă un rol important. O relație bazată pe transparență și cooperare între cadrele didactice și familie contribuie la susținerea dezvoltării elevului și la prevenirea problemelor școlare sau emoționale. O comunicare eficientă se bazează pe respect reciproc, ascultare activă și empatie. Atunci când profesorii își ascultă elevii, le oferă feedback clar și îi încurajează să se exprime liber, elevii se simt valorizați și înțeleși. Acest lucru contribuie la creșterea încrederii în sine, reducerea anxietății și îmbunătățirea performanțelor școlare.

Contextul comunicării - alcătuit din cel familial, școlar și social. Primele două își vor pune amprenta, îndeosebi, pe exprimarea orală și gestuală, dar nu se poate gîndi o pedagogie parțială a comunicării, aici fiind necesară cuprinderea tuturor celor trei medii, aflate într-o strinsă interdependență [8, p.15] Pe de altă parte, o comunicare rigidă, autoritară sau lipsită de deschidere poate duce la stres, frustrare și lipsă de implicare din partea elevilor. Dacă elevii simt că opiniile lor nu contează sau că sunt criticați constant, starea lor de bine emoțională poate fi afectată negativ.

Starea de bine în școală include nu doar aspecte emoționale, ci și sociale și psihologice. O relație pozitivă profesor-elev favorizează un sentiment de siguranță, apartenență și motivație pentru învățare. Elevii sunt mai dispuși să participe activ, să pună întrebări și să colaboreze atunci când mediul este unul prietenos și suportiv. Pentru a îmbunătăți comunicarea și starea de bine, pot fi aplicate câteva strategii: utilizarea unui limbaj pozitiv și încurajator; oferirea de feedback constructiv; încurajarea dialogului deschis; respectarea diversității și a ritmului individual de învățare; crearea unui climat de încredere în clasă.

Comunicarea empatică este realizată atunci când profesorul ascultă activ elevul, arată înțelegere și validează emoțiile acestuia. În calitate de metodă de aplicare: folosirea unor întrebări deschise („Cum te simți?", „Ce te-a deranjat?"); menținerea contactului vizual; reformularea pentru a arăta că a înțeles („Deci simți că..."). Având următoarele beneficii: creșterea încrederii în sine, reducerea anxietății, îmbunătățirea relației profesor-elev.

Prin feed-back constructiv profesorii oferă feedback care pune accent pe progres, nu pe greșeli. În calitate de metodă de aplicare: evidențierea punctelor forte înaintea sugestiilor („Îmi place cum ai început, hai să îmbunătățim partea aceasta"); stabilirea unor obiective realiste. Având următoarele beneficii: elevarea stimei de sine, reducerea teamei de eșec. Elevii învață prin comunicarea asertivă să exprime ce simt și ce doresc fără agresivitate sau teamă. Aplicîndu-se: exerciții de formulare: „Mă simt… atunci când… și aș avea nevoie de…"; jocuri de rol în situații conflictuale, care îmbunătățesc relațiile și reduc conflictele.

Activitățile de dezvoltare socio-emoțională sunt dedicate emoțiilor și comunicării eficiente. În procesul cărora sunt aplicate: exerciții despre exprimarea emoțiilor; jocuri de recunoaștere a emoțiilor (imagini, povestiri). Care favorizează creșterea inteligenței emoționale, reduce comportamentele disruptive. În procesul de organizare a de activităților de cooperare elevii sunt puși să lucreze în grupuri mici, unde comunicarea este esențială. Se aplică în: proiecte de grup; jocuri de rol; activități de brainstorming, care dezvoltă abilități sociale, reduce conflictele, întărește sentimentul de apartenență. Pot fi organizate ședințe individuale profesor-elev. Scurte întâlniri 1 la 1 pentru evaluarea stării emoționale și academice. 5–10 minute de dialog săptămânal; stabilirea unui plan personalizat de sprijin în procesul căruia elevul se simte văzut, ascultat și sprijinit.

În „Cercul de discuții (cercul siguranței)" elevii se așază în cerc și discută despre stările și dificultățile lor. E bine să fie abordată o temă pe săptămână („Ce a mers bine?", „Ce te-a făcut fericit?"); respectarea regulii „fiecare vorbește pe rând", care poate reduce tensiunile, micșorează riscul de bullying, crește empatia. Binevenită este „Medierea conflictelor", atunci când un mediator (profesor sau elev instruit) facilitează comunicarea între două părți aflate în conflict. Se poate recurge la prezentarea ambelor perspective; stabilirea unei soluții comune; reguli de comunicare respectuoasă, care previne escaladarea conflictelor, dezvoltă responsabilitatea interpersonală.

Sunt delimitate de către L.Șoitu (2002) remedierile la nivelul clasei a comunicării elevului pentru crearea stării de bine: să fie disponibil să primească mesajul, să aibă condiţiile psihologice şi materiale minime asigurate; să ştie să recepţioneze acest mesaj; să înţeleagă semnele şi simbolurile folosite; să ştie să întrebe, să pună probleme pentru a-l obliga pe profesor să-l ajute permanent, să fie explicit şi convingător în exprimarea şi în precizarea ideilor şi intenţiilor [8, p.80]. Implicarea familiei în comunicare, atunci când părinții sunt ghidați să susțină comunicarea deschisă acasă. Se poate practica întâlniri părinte–profesor axate pe comunicare; recomandări pentru dialog calm și empatic în familie, care întărește suportul emoțional al copilului și reziliența lui.

Îmbunătățirea stării de bine a elevilor poate fi realizată eficient prin metode de comunicare adecvate. Comunicarea empatică, feedbackul constructiv, activitățile de grup, discuțiile deschise și colaborarea cu familia sunt doar câteva dintre intervențiile care contribuie la un climat școlar sănătos. Elevii care comunică eficient sunt mai încrezători, mai sociabili și mai motivați. De aceea, dezvoltarea competențelor de comunicare ar trebui să fie o prioritate în orice instituție de învățământ.

În concluzie, comunicarea de calitate între elevi și cadrele didactice este esențială pentru dezvoltarea armonioasă a elevilor. Ea contribuie direct la crearea unui mediu educațional sănătos, în care starea de bine devine o prioritate și o bază pentru succesul școlar.

Bibliografie

1. Bolboceanu, A. *Psihologia comunicării*. Chișinău: Univers Pedagogic, 2007. 136 p. ISBN 978-9975-48-048-2.
2. Ciobanu, A. *Psihologia limbajului şi comunicării*. Chișinău: S.n. (Tipografia „UPS „Ion Creangă), 2019. 108 p. ISBN 978-9975-46-432-1.
3. Losîi, E. *Psihologia educației*. Chișinău: CEP USM, 2014. – 204 p. ISBN 978-9975-71-507-2.
4. Pânișoară, I.-O. *Comunicare eficientă.* Ed.:Polirom, Iași, 2004 ISBN 973-681-606-0.
5. Ponomari, D. *Dezvoltarea comunicării la copiii preşcolari cu tulburări de limbaj*. Teză de doctor în psihologie. Chișinău, 2019. http://www.cnaa.md/files/theses/2019/54995/dorina_ponomari_thesis.pdf
6. *Psihologia generală: Suport de curs* / C. Eţco, Iu. Fornea, E. Davidescu; Univ. de Stat de Medicină şi Farmacie Nicolae Testemiţanu. Catedra Econ., Management şi Psihopedagogie. - Ch.: USMF, 2007. - 366 p. Bibliogr. p. 364-366 (40 tit.) ISBN 978-9975-95284-2.
7. Sillamy, N. *Dicţionar de psihologie*. Trad. de dr. Leonard Gavriliu. Bucureşti: Universenciclopedic, 2000. ISBN 973-9243-25-8.
8. Șoitu, L. – *Pedagogia comunicării* (Editura Didactică și Pedagogică), București, 2002 ISBN: 973-611-199-7.
9. Vianu, T. *Dubla intenție a limbajului și problema stilului*. În: Arta prozatorilor români. București: Ed. Albatros, 1977.
10. Лурия, А.Р. *Язык и сознание*. Ростов - на Дону «Феникс», 1998. - 336 с. ISBN 5-211-03957-2.
11. Рубинштейн, С.Л. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург „Питер", 2016. 720 с. ISBN 978-5-17-114740-2.

Educația parentală și securitatea psihologică a copilului ca mecanisme de prevenire a devianței sociale: abordări psiho-sociale

Maria DIȚA,
Dr., conf. Univ., Universitatea Pedagogică de stat ”Ion Creangă”, Chișinău, ORCID:0000-0002-8951-4133

Rezumat

Securitatea psihologică reprezintă un element esențial în dezvoltarea armonioasă a copilului și în prevenirea comportamentelor deviante. Articolul își propune să analizeze rolul securității psihologice ca factor protector împotriva devianței sociale, evidențiind influența majoră a mediului familial și, în mod special, a educației parentale. Sunt abordate principalele dimensiuni ale securității psihologice la copii, precum sentimentul de siguranță, acceptarea emoțională și stabilitatea relațională, precum și relația acestora cu riscul de manifestare a comportamentelor deviante. De asemenea, lucrarea evidențiază importanța competențelor parentale în formarea unui climat afectiv securizant și în dezvoltarea unor comportamente adaptative la copii. În final, sunt analizate implicațiile pentru intervenția psiho-socială, subliniindu-se necesitatea dezvoltării programelor de educație parentală și a intervențiilor timpurii orientate spre prevenție. Rezultatele evidențiază că securitatea psihologică și educația parentală constituie factori-cheie în reducerea riscului de deviantă socială la copii.

Cuvinte-cheie: securitate psihologică, copii, deviantă socială, educație parentală, intervenție psiho-socială, prevenție, comportament adaptativ, mediu familial.

Parental education and child psychological safety as mechanisms for preventing social deviance: psycho-social approaches

Abstract

Psychological safety represents an essential element in the harmonious development of the child and in the prevention of deviant behaviors. This article aims to analyze the role of psychological safety as a protective factor against social deviance, highlighting the significant influence of the family environment and, in particular, parental education. The main dimensions of psychological safety in children are addressed, such as the sense of security, emotional acceptance, and relational stability, as well as their relationship with the risk of developing deviant behaviors. Furthermore, the paper emphasizes the importance of parental competencies in creating a secure emotional climate and in fostering adaptive behaviors in children. Finally, the implications for psycho-social intervention are analyzed, underlining the necessity of developing parental education programs and early prevention-oriented interventions. The results indicate that psychological safety and parental education are key factors in reducing the risk of social deviance in children.

Keywords: psychological safety, children, social deviance, parental education, psycho-social intervention, prevention, adaptive behavior, family environment.

În contextul transformărilor sociale contemporane, marcate de dinamica accelerată a vieții cotidiene, migrație, schimbări în structura familiei și presiuni socio-economice crescute, problematica devianței sociale la copii și adolescenți capătă o relevanță tot mai mare în domeniul științelor socio-umane. Fenomene precum creșterea incidenței comportamentelor agresive, a abandonului școlar sau a dificultăților de integrare socială reflectă vulnerabilități profunde în procesul de dezvoltare psiho-socială a copilului. În acest sens, literatura de specialitate evidențiază faptul că devianța nu apare izolat, ci este rezultatul interacțiunii complexe dintre factorii individuali și cei de mediu.

Printre *factorii determinanți* se numără *instabilitatea familială*, manifestată prin conflicte frecvente, separări sau lipsa unui cadru afectiv coerent, precum și *insuficiența supravegherii parentale*. De asemenea, *deficiențele în comunicarea părinte–copil*, caracterizate prin lipsa ascultării active, invalidarea emoțională sau absența dialogului deschis, pot conduce la apariția unor mecanisme de adaptare disfuncționale. În astfel de contexte, copilul poate dezvolta comportamente dezadaptative ca formă de exprimare a nevoilor emoționale neîmplinite sau ca modalitate de a face față insecurității interne.[4,5,7]

În opoziție cu acești factori de risc, *securitatea psihologică* se conturează ca un factor protector esențial. Aceasta poate fi definită ca *starea în care copilul se simte acceptat, valorizat și protejat în cadrul relațiilor sale semnificative, în special în familie*. Securitatea psihologică implică prezența unui climat emoțional stabil, caracterizat prin predictibilitate, suport afectiv și încredere. *Un copil care beneficiază de securitate psihologică își dezvoltă în mod armonios identitatea, capacitatea de autoreglare emoțională și competențele sociale necesare integrării în comunitate.*[7] În acest context, educația parentală joacă un rol determinant, întrucât stilurile și practicile educative adoptate de părinți influențează în mod direct formarea acestui climat securizant. Părinții reprezintă principalii agenți de socializare, iar modul în care aceștia gestionează relația cu copilul — prin stabilirea limitelor, oferirea suportului emoțional și promovarea comunicării eficiente — contribuie la dezvoltarea unui echilibru între autonomie și responsabilitate. Astfel, educația parentală nu se rezumă doar la transmiterea de reguli și norme, ci presupune construirea unei relații bazate pe atașament securizant, respect reciproc și înțelegere empatică, elemente esențiale în prevenirea devianței sociale.

Securitatea psihologică a copilului. Securitatea psihologică reprezintă o dimensiune fundamentală a dezvoltării copilului, fiind strâns legată de calitatea relațiilor afective din mediul familial și de modul în care sunt satisfăcute nevoile emoționale de bază. Aceasta poate fi definită ca starea internă de echilibru și siguranță resimțită de copil în interacțiunea cu figurile de atașament, caracterizată prin încredere, predictibilitate și acceptare necondiționată.[7]

Din perspectivă psihologică, securitatea psihologică se construiește încă din primii ani de viață, *prin relația de atașament dintre copil și părinți*. Un atașament securizant oferă copilului un „spațiu sigur" din care poate explora mediul și în care se poate întoarce pentru suport emoțional. În acest sens, securitatea psihologică nu se limitează doar la protecția fizică, ci include un ansamblu complex de trăiri și competențe emoționale. Astfel, securitatea psihologică se manifestă prin: - sentimentul de siguranță în relația cu părinții, bazat pe disponibilitate emoțională și răspuns adecvat la nevoile copilului; - stabilitatea emoțională, care reflectă capacitatea copilului de a menține un echilibru afectiv în situații variate; - încrederea în sine și în ceilalți, dezvoltată în urma experiențelor pozitive de interacțiune; - capacitatea de reglare emoțională, respectiv abilitatea de a recunoaște, exprima și gestiona emoțiile într-un mod adaptativ.

Copiii care cresc într-un mediu securizant din punct de vedere psihologic prezintă o serie de caracteristici adaptative. Aceștia *dezvoltă autonomie*, manifestată prin inițiativă *și capacitatea de a lua decizii* adecvate vârstei, precum și comportamente adaptative, care le permit *integrarea eficientă în mediul social și școlar.* Acești copii demonstrează un nivel crescut de reziliență psihologică, fiind capabili să facă față situațiilor stresante sau dificile fără a dezvolta tulburări emoționale semnificative. În contrast, absența securității psihologice poate avea consecințe negative asupra dezvoltării copilului. Lipsa unui climat afectiv stabil și a suportului emoțional adecvat poate conduce la *apariția anxietății, manifestată prin nesiguranță, teamă excesivă sau dificultăți de adaptare.* Totodată, pot apărea comportamente agresive, ca formă de exprimare a frustrării sau a nevoilor emoționale nesatisfăcute. În unele cazuri, copilul poate manifesta tendințe de izolare socială sau comportamente deviante, utilizate ca mecanisme de compensare sau de adaptare la un mediu perceput ca fiind nesigur. Prin urmare, securitatea psihologică constituie un factor protector esențial în dezvoltarea armonioasă a copilului, având un rol determinant în prevenirea comportamentelor dezadaptative și în formarea unei personalități echilibrate.[4,6]

Educația parentală joacă un rol esențial în dezvoltarea securității psihologice a copilului, prin crearea unui climat afectiv stabil, caracterizat de suport emoțional, comunicare eficientă și relații bazate pe încredere și acceptare. Educația parentală reprezintă ansamblul de practici, atitudini și comportamente prin care părinții influențează dezvoltarea cognitivă, emoțională și socială a copilului. Aceasta implică formarea unui cadru relațional securizant, în care copilul își poate dezvolta identitatea, autonomia și competențele de adaptare socială. În acest sens, educația parentală constituie unul dintre cei mai importanți factori de socializare primară, având un impact direct asupra securității psihologice și, implicit, asupra prevenirii comportamentelor deviante.

Un element central al educației parentale îl reprezintă *stilul parental*, definit ca modalitatea relativ stabilă prin care părinții relaționează cu copilul, combinând nivelul de control (reguli, limite) cu nivelul de suport emoțional (afecțiune, empatie, comunicare). Literatura de specialitate distinge mai multe tipuri de stiluri parentale, fiecare având implicații diferite asupra dezvoltării copilului.[1]

Stilul *autoritar* se caracterizează printr-un nivel ridicat de control și un nivel scăzut de suport emoțional. Părinții autoritari impun reguli stricte, fără a oferi explicații sau spațiu pentru exprimarea copilului. Acest stil poate conduce la conformism excesiv sau, dimpotrivă, la comportamente de opoziție și agresivitate, fiind asociat frecvent cu anxietate și scăderea încrederii în sine. Stilul *permisiv* implică un nivel ridicat de afecțiune, dar un control redus. Părinții sunt indulgenti, evită impunerea limitelor și oferă copilului libertate excesivă. Deși copilul poate dezvolta o bună expresivitate emoțională, lipsa regulilor poate favoriza impulsivitatea, dificultățile de autocontrol și comportamentele dezadaptative.

Stilul *neglijent (indiferent)* este caracterizat printr-un nivel scăzut atât de control, cât și de implicare emoțională. Părinții sunt distanți, dezinteresați sau absenți, ceea ce afectează profund dezvoltarea copilului. Acest stil este cel mai frecvent asociat cu apariția devianței sociale, deoarece copilul nu beneficiază de ghidaj, suport sau modele comportamentale adecvate. Stilul *democratic (autoritativ)* reprezintă un echilibru între control și suport emoțional. Părinții stabilesc reguli clare, dar oferă explicații, încurajează dialogul și respectă nevoile copilului. Acest stil favorizează dezvoltarea autonomiei, a responsabilității și a încrederii în sine, fiind considerat cel mai eficient în prevenirea comportamentelor deviante.

Din perspectivă psiho-socială, stilul parental influențează direct securitatea psihologică a copilului. Un climat familial caracterizat prin comunicare deschisă, suport emoțional și limite clare contribuie la dezvoltarea unui atașament securizant și la formarea unor comportamente adaptative. În schimb, inconsistența educațională, lipsa implicării sau excesul de control pot genera insecuritate emoțională și dificultăți de integrare socială.[6]

În concluzie, educația parentală, prin stilurile adoptate, joacă un rol determinant în formarea personalității copilului și în prevenirea devianței sociale. Promovarea unui stil parental echilibrat, bazat pe respect, empatie și responsabilitate, constituie o premisă esențială pentru dezvoltarea sănătoasă a copilului și pentru integrarea sa

armonioasă în societate. Devianța socială la copii și adolescenți reprezintă un fenomen complex, definit prin ansamblul comportamentelor care se abat de la normele și valorile acceptate la nivel social. Aceste manifestări nu trebuie înțelese exclusiv ca acte de indisciplină sau neconformare, ci ca expresii ale unor dificultăți de adaptare la mediul familial, școlar și comunitar. În multe situații, devianța reflectă un dezechilibru în dezvoltarea psiho-emoțională a copilului, fiind rezultatul interacțiunii dintre factori individuali și de mediu.

Formele de manifestare ale devianței sociale pot varia ca intensitate și frecvență, cele mai frecvente fiind: - agresivitatea, exprimată prin comportamente verbale sau fizice ostile, reacții impulsive sau dificultăți în gestionarea conflictelor; - delincvența, care include încălcarea normelor legale și sociale, precum furtul, vandalismul sau alte comportamente antisociale; - consumul de substanțe, utilizat uneori ca mecanism de evadare din realitate sau de adaptare la presiunile grupului; - abandonul școlar, care reflectă dificultăți de integrare, lipsa motivației sau absența suportului familial și educațional. Apariția acestor comportamente este influențată de o serie de factori de risc, dintre *care mediul familial* joacă un rol determinant. Conflictele familiale frecvente, climatul tensionat sau lipsa stabilității emoționale pot genera insecuritate și stres la nivelul copilului, favorizând dezvoltarea unor reacții dezadaptative. De asemenea, *lipsa atașamentului securizant* conduce la dificultăți în formarea relațiilor sociale și în reglarea emoțională.

Un alt factor important îl reprezintă *comunicarea defectuoasă între părinți și copii*. Absența dialogului, lipsa empatiei sau invalidarea emoțiilor copilului pot determina acumularea tensiunilor interne, care se exprimă ulterior prin comportamente deviante. În plus, modelele parentale negative - precum agresivitatea, consumul de substanțe sau comportamentele antisociale - pot fi internalizate de copil și replicate în propriul comportament.

Este important de subliniat faptul că devianța socială nu apare brusc, ci se dezvoltă progresiv, în lipsa unor factori protectori adecvați. *Printre aceștia, securitatea psihologică și educația parentală echilibrată ocupă un loc central.* Un copil care beneficiază de suport emoțional, reguli clare și modele comportamentale sănătoase are șanse mult mai reduse de a manifesta comportamente deviante. Astfel, devianța socială la copii trebuie abordată dintr-o perspectivă integrativă, care să ia în considerare atât factorii de risc, cât și pe cei de protecție. Intervențiile timpurii, orientate spre familie și dezvoltarea competențelor parentale, reprezintă o direcție esențială în prevenirea și reducerea acestui fenomen.[2]

Având în vedere cele expuse mai sus securitatea psihologică a copilului și educația parentală reprezintă piloni fundamentali în dezvoltarea armonioasă a acestuia și în prevenirea comportamentelor deviante. Un mediu familial caracterizat prin stabilitate emoțională, acceptare și comunicare deschisă contribuie la formarea unei personalități echilibrate, capabile să se adapteze eficient cerințelor sociale. În acest context, rolul părinților devine esențial, aceștia fiind principalii responsabili de crearea unui climat securizant și de modelarea comportamentului copilului. Lipsa implicării parentale, comunicarea deficitară sau aplicarea unor stiluri educative inadecvate pot conduce la apariția insecurității psihologice, favorizând dezvoltarea unor comportamente dezadaptative sau deviante. Prin urmare, prevenirea devianței sociale trebuie abordată nu doar la nivel individual, ci și la nivel familial și comunitar, prin intervenții orientate spre consolidarea competențelor parentale și a relațiilor sănătoase dintre părinți și copii.

*Recomandări***:** - dezvoltarea și implementarea programelor de educație parentală orientate spre comunicare eficientă și gestionarea emoțiilor; - promovarea unui stil parental democratic, bazat pe echilibru între suport emoțional și stabilirea limitelor; - oferirea de servicii de consiliere psihologică pentru familiile aflate în dificultate; - integrarea programelor de prevenție în mediul școlar, axate pe dezvoltarea abilităților socio-emoționale ale copiilor; - consolidarea colaborării dintre familie, școală și specialiști în vederea identificării timpurii a riscurilor și intervenției adecvate. Astfel, prin promovarea unei educații parentale adecvate și a unui climat familial securizant, se pot crea premisele unei dezvoltări sănătoase a copilului și se poate reduce semnificativ riscul de apariție a devianței sociale.

Bibliografie

1. Baumrind, D. *Parenting Styles and Development*, 1991
2. Bowlby, J. *A Secure Base*, 1988
3. Maccoby, E., Martin, J. *Socialization in the Context of the Family*, 1983
4. Organizația Mondială a Sănătății. *Mental Health and Prevention Guidelines*, 2019 https://www.who.int/health-topics/mental-health#tab=tab_1
5. UNICEF *Child Well-being Reports*, 2020 https://www.unicef.org/innocenti/reports/child-well-being-unpredictable-world
6. Vîrlan M., Dița M. Educația familială și consilierea familiilor în dificultate. Suport de curs. Tipografia Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă", Chișinău, 2020, 117 p. ISBN 978-9975-46-490-1
7. Vîrlan M., Dița M. Securitatea psihologică a specialiștilor din sfera protecței sociale a copiilor în situații de risc, În: mon. SANDULEAC, S., LOSÎI, E., ș.a. Aspecte psihosociale ale securității psihologice. Chișinău: Pulsul Pieței 2020. 240 p. ISBN 978-9975-3342-8-0

Sindromul Cotard în practica psihiatrică: prevalență, comorbidități și moartea simbolică a sinelui

Maria DIȚA,
Dr. în psihologie, conf. univ., Universitatea de Studii Europene din Moldova
https://orcid.org/0000-0002-8951-4133
Libi BUBUIOC,
Studentă ciclul II, Facultatea de Psihologie și Asistență Socială, Universitatea de Studii Europene din Moldova,
Specializare: Psihologie Clinică

Rezumat

Sindromul Cotard reprezintă o manifestare psihopatologică rară, caracterizată prin deliruri nihiliste ce implică negarea existenței propriului corp, a sinelui sau a lumii, uneori dezvoltând idei delirante de nemurire. Este asociat cel mai frecvent cu depresia majoră cu simptome psihotice, dar apare și în schizofrenie, tulburare bipolară și afecțiuni neurologice. Deși nu este recunoscut ca entitate distinctă în DSM sau ICD, identificarea sa are importanță clinică majoră datorită severității distorsiunilor identitare și riscului suicidar crescut, necesitând evaluare și intervenție terapeutică promptă.

Cuvinte-cheie: sindromul Cotard; delir nihilist; comorbidități psihiatrice; tulburări psihotice; fenomenologie psihopatologică; evaluare clinică.

Abstract

Cotard's syndrome is a rare psychopathological manifestation characterized by nihilistic delusions involving denial of the existence of one's own body, self, or world, sometimes developing delusional ideas of immortality. It is most associated with major depression with psychotic symptoms, but also occurs in schizophrenia, bipolar disorder, and neurological disorders. Although it is not recognized as a distinct entity in the DSM or ICD, its identification is of major clinical importance due to the severity of identity distortions and increased suicidal risk, requiring prompt evaluation and therapeutic intervention.

Keywords: Cotard's Syndrome; nihilistic delusion; psychiatric comorbidities; psychotic disorders; psychopathological phenomenology; clinical assessment.

Introducere

Sindromul Cotard este o afecțiune neuropsihiatrică rară, caracterizată prin melancolie anxioasă și idei delirante de inexistență care vizează propriul corp, putând evolua până la convingeri delirante de nemurire (Debruyne et al., 2011). Este o afecțiune mai puțin frecventă, cu o prevalență estimată sub 1% (Dieguez, 2018), caracterizată prin prezența ideilor delirante nihiliste, în care persoana poate crede că „este moartă sau că lumea nu mai există” (Castrillón & Gutiérrez Alzate, 2009). Conținutul acestor deliruri reflectă frecvent preocupări legate de vinovăție, disperare și moarte, iar în faza inițială a evoluției poate apărea un sentiment de anxietate persistent, care durează de la săptămâni la ani, însoțit uneori de analgezie și mutism (Debruyne et al., 2009).

Din perspectiva fenomenologică, ideile delirante nihiliste referitoare la corp și la existență sunt cele mai frecvente. Alte manifestări includ negarea minții, a creierului sau a intelectului, negarea sarcinii, paralizia delirantă și negarea lumii sau a cosmosului. Delirul nihilist poate cuprinde, de asemenea, negarea existenței diferitelor aspecte ale corpului sau ale sinelui, cum ar fi spațiul personal, inexistența sufletului, negarea propriului nume sau vârstă, incapacitatea de a se mișca sau de a mânca, inexistența funcției inimii, creierului, ficatului, intestinelor sau a membrelor. Aspectele extrapersonale negate în cadrul ideilor delirante nihiliste pot include existența lumii, a căsătoriilor, a părinților sau a copiilor (Berrios & Luque, 1995a).

Deși literatura clasică raporta sindromul mai frecvent la pacienți cu episoade melancolice severe, în prezent acesta este considerat mai rar întâlnit, probabil datorită diagnosticării și tratamentului precoce al depresiei majore cu elemente psihotice (Vaxevanis & Vidalis, 2005). Cu toate acestea, importanța sa clinică rămâne majoră, atât prin severitatea distorsiunilor identitare și corporale implicate, cât și prin riscul crescut de suicid asociat ideilor de negație existențială.

Epidemiologic, sindromul Cotard este mai frecvent raportat la femei și la persoanele vârstnice, aparițiile în adolescență fiind rare (Dugas et al., 1985). Din perspectivă psihopatologică, sindromul Cotard reprezintă una dintre cele mai radicale forme de alterare a experienței de sine, ilustrând ceea ce poate fi conceptualizat drept o „moarte simbolică a sinelui” - o ruptură profundă între identitate, corporalitate și realitate (Grover et al., 2014).

Repere istorice și conceptuale ale sindromului Cotard

Sindromul Cotard a fost descris pentru prima dată la 28 iunie 1880, în cadrul unei ședințe a Societății Medico-Psihologice din Paris, Jules Cotard (1840–1889) a prezentat un tablou clinic dominat de convingeri nihiliste false, caracterizate prin deliruri de negație ce vizau existența celorlalți, a mediului, a propriului corp și, în unele cazuri, a propriei persoane (Pearn & Gardner-Thorpe, 2002), (Ramirez-Bermudez et al., 2010). Cazul său emblematic a fost cel al unei femei de 43 de ani care susținea că nu are creier, nervi sau torace, afirmând că este alcătuită doar din piele și oase. Pacienta relata debutul simptomelor după un episod brusc perceput corporal („un fel de scârțâit intern în spate care i-a afectat capul”), prezenta angoasă intensă, se considera blestemată și declara că este eternă, condamnată să trăiască pentru totdeauna (Cotard, 1891).

În 1882, Cotard a introdus termenul de „delir nihilist”, dezvoltând ulterior descrierea în lucrarea *Maladies cérébrales et mentales*, publicată postum în 1891. El a delimitat o formă „pură” a sindromului, definită prin triada: negarea organelor, sentimentul de imortalitate și negarea lumii. Totodată, a diferențiat delirurile nihiliste izolate, întâlnite în sindroamele persecutorii, de un tablou complex în care acestea se asociau cu anxietate și depresie, pe care l-a conceptualizat ca melancolie anxioasă cu deliruri nihiliste (López, 2022).

În 1893, Régis a consacrat termenul de „delirul lui Cotard”, subliniind că manifestarea nu este obligatoriu legată de depresie (Walusinski, 2011). Ulterior, Séglas, în *Le Délire de Négation* (1897), a sistematizat și popularizat conceptul sub denumirea de sindrom Cotard, propunând clasificarea delirurilor în funcție de mecanismul de apariție — psihosenzorial, afectiv sau motor — și nu doar de conținut (Castrillón & Gutiérrez Alzate, 2009), (Debruyne et al., 2011). În 1921, Tissot a identificat două dimensiuni fundamentale: una afectivă (anxietate) și una cognitivă (delir). Loudet și Martinez (1933) au încercat să clarifice eterogenitatea clinică, diferențiind între o formă non-generalizată asociată unor afecțiuni neurologice sau toxice și o formă „autentică”, prezentă în melancolia anxioasă sau hipocondria cronică (Debruyne et al., 2011).

După al Doilea Război Mondial, Perris a susținut că delirul nihilist, inițial simptom în melancolia anxioasă, poate deveni dominant și cronic, justificând conceptualizarea sa ca entitate distinctă. În 1956, De Martisen a propus ideea unei forme separate de psihoză, descriind un caz postoperator (López, 2022), (Enoch & Ball, 2001), perspectivă susținută ulterior de Enoch și Trethowan, care au evidențiat caracterul dominant al delirurilor nihiliste în tabloul clinic (Berrios & Luque, 1995a). Saavedra (1968) a descris trei forme - depresivă, mixtă și schizofrenică - distingând între un sindrom Cotard autentic (asociat depresiei) și un pseudo-sindrom Cotard sau sindrom pseudo-nihilist, caracterizat prin simptomatologie psihotică fără perturbare afectivă majoră (Debruyne et al., 2009). O contribuție majoră aparține lui Berrios și colaboratorilor sai (1995b), care au identificat trei profile clinice: depresie psihotică, Cotard tip I și Cotard tip II. Forma depresiv-psihotică include pacienți cu melancolie și deliruri nihiliste limitate; tipul I este apropiat de tulburările delirante; iar tipul II asociază anxietate și halucinații, reprezentând o formă mixtă. Această clasificare a fost ulterior contestată de Arieti, care a considerat sindromul o expresie paranoidă a psihozelor (Enoch & Ball, 2001).

Date epidemiologice și comorbidități. Din perspectivă epidemiologică, sindromul Cotard este o condiție rară. Berrios și colaboratorii (Berrios & Luque, 1995b) au arătat că acesta poate apărea la toate grupele de vârstă, între 16 și 81 de ani, fiind totuși neobișnuit în adolescență și fără diferențe semnificative în distribuția pe sexe. În același studiu au fost evidențiate modificări frecvente ale conținutului gândirii, precum negația corporală (86%), negarea propriei existențe (69%), ideile de vinovăție (65%), delirurile hipocondriace (58%) și ideile de imortalitate (55%). Din punct de vedere afectiv, depresia a fost identificată în 89% dintre cazuri, iar anxietatea în 63%; cu toate acestea, prezența depresiei nu constituie o condiție necesară pentru stabilirea diagnosticului (Ramirez-Bermudez et al., 2010).

Studii epidemiologice suplimentare confirmă prevalența scăzută. Întrun studiu realizat în China la mijlocul anilor 1990, într-un eșantion de 349 pacienți vârstnici cu tulburări psihice, au fost identificate două cazuri (0,57% din total; 3,2% dintre cei cu depresie majoră) (Chiu, 1995). În studiul din 2013 realizat de Stompe și Schanda în Australia, au raportat trei cazuri la 346 pacienți cu schizofrenie (0,87%). În America Latină, în 2010 a fost realizat un studiu mexican, prevalența globală a fost de 0,3% într-un lot de 1321 pacienți neurologici și psihiatrici, iar 0,62% dintre pacienții cu tulburări psihice prezentau depresie psihotică asociată sindromului Cotard (López, 2022).

În ceea ce privește comorbiditățile, sindromul Cotard a fost raportat cel mai frecvent în asociere cu depresia majoră cu elemente psihotice, dar și cu schizofrenia, tulburarea bipolară, fiind descris totodată în contexte organice, precum hipertermia determinată de boli infecțioase, precum și după traumatisme craniene și în cadrul altor afecțiuni neurologice (Pearn & Gardner-Thorpe, 2002), (Gardner-Thorpe & Pearn, 2004). Aceste asocieri subliniază caracterul său transnosologic și necesitatea unei evaluări clinice și neurologice complete în vederea stabilirii etiologiei și conduitei terapeutice adecvate.

Evoluție clinică și stadializare. Yamada și colaboratorii (1999), au descris evoluția sindromului Cotard ca desfășurându-se în trei etape distincte: germinare, înflorire și cronicizare. În stadiul de germinare, tabloul clinic este caracterizat de hipocondrie, cenestopatie și o dispoziție depresivă progresivă fiind dificil de diagnosticat. Ulterior, în faza de înflorire, apar idei delirante nihiliste și idei delirante de nemurire, însoțite de anxietate și gânduri profund negative, configurând forma clinică completă a sindromului. Stadiul cronic se diferențiază în două: o formă cu tulburări emoționale persistente (tipul depresiv), și o a doua în care simptomele depresive devin mai puțin proeminente (tipul paranoid) (Debruyne et al., 2009).

În prezent, sindromul Cotard nu este recunoscut ca entitate nosologică distinctă și nu beneficiază de o definire proprie în principalele sisteme de clasificare, respectiv Manualul de Diagnostic și Statistic al Tulburărilor Mentale (DSM) și Clasificarea Internațională a Bolilor (ICD). De regulă, acesta este conceptualizat ca un simptom sau ca un ansamblu sindromic integrat în cadrul altor tulburări psihice. Delirurile nihiliste sunt menționate drept exemple de deliruri congruente cu dispoziția, în special în episoadele depresive majore cu simptome psihotice

(Chan et al., 2009). Totuși, identificarea precoce a acestui tablou clinic rămâne esențială pentru evaluarea prognosticului și pentru orientarea adecvată a intervenției terapeutice (Debruyne et al., 2009).

Ilustrare clinică – experiență personală. În timpul stagiului clinic într-un spital de psihiatrie, am întâlnit un caz sugestiv pentru sindromul Cotard la un adolescent de 17 ani. În cadrul interviului clinic și al colectării istoricului, pacientul descria modificări marcate ale percepției de sine: se vedea în oglindă ca fiind „bătrân" și „urât", își percepea mâinile disproporționat de mari și, la un moment dat, a afirmat: „eu, mama, tata și fratele suntem morți, noi am murit demult". Tabloul clinic includea elemente de negație existențială și corporală, idei nihiliste generalizate și distorsiuni severe ale imaginii corporale, într-un context afectiv depresiv. De asemenea, pacientul auzea voci care îi spuneau ce să facă, simptom care sugerează prezența halucinațiilor auditive. Aceste semne se înscriu în profilul depresiei psihotice descris de Berrios și colaboratorii săi (Berrios & Luque, 1995b), confirmând faptul că, deși rar în adolescență, sindromul Cotard poate apărea și la această categorie de vârstă. Acest caz este un exemplu clar al manifestării sindromului Cotard în contextul unui episod depresiv psihotic sever, cu implicații semnificative asupra percepției de sine, a imaginii corporale și a realității externe, precum și necesitatea unui diagnostic diferențial atent.

Concluzii

Sindromul Cotard reprezintă un construct psihopatologic rar, dar de mare relevanță clinică, situat la intersecția dintre depresie psihotică, tulburări delirante și psihoze schizofreniforme. Deși nu este recunoscut ca entitate nosologică distinctă, consistența istorică a descrierilor, tiparele clinice recurente și particularitățile fenomenologice justifică abordarea sa ca sindrom specific. Integrarea datelor istorice, epidemiologice și neurobiologice evidențiază complexitatea acestui tablou, în care „moartea simbolică a sinelui" devine expresia extremă a unei rupturi între identitate, corporalitate și realitate.

Bibliografie

1. Berrios, G. E., & Luque, R. (1995a). Cotard's delusion or syndrome?: A conceptual history. *Comprehensive Psychiatry, 36*(3), 218–223. https://doi.org/10.1016/0010-440x(95)90085-a
2. Berrios, G. E., & Luque, R. (1995b). Cotard's syndrome: Analysis of 100 cases. *Acta Psychiatrica Scandinavica, 91*(3), 185–188. https://doi.org/10.1111/j.1600-0447.1995.tb09764.x 18b
3. Castrillón, E., & Gutiérrez Alzate, B. (2009). Síndrome de Cotard: presentación de un caso. *Revista Colombiana de Psiquiatría, 38*, 194–202.
4. Chan, J. H., Chen, C. H., Robson, D., & Tan, H. K. L. (2009). Case report: Effective treatment of Cotard's syndrome: Quetiapine in combination with venlafaxine. *Journal of Neuropsychiatry and Clinical Neurosciences*, 122–128.
5. Chiu, H. F. (1995). Sindromul Cotard la pacienții psihogeriatrici din Hong Kong. *General Hospital Psychiatry*, 54–55.
6. Cotard, J. (1891). *Du délire hypocondriaque dans une forme grave de la mélancolie anxieuse*. Paris: Librairie JB Baillière et fils.
7. Debruyne, H., Portzky, M., Peremans, K., & Audenaert, K. (2011). Cotard's syndrome. *Mind & Brain, 2*, 67–72.
8. Debruyne, H., Portzky, M., Peremans, K., & Audenaert, K. (2009). Cotard's syndrome: A review. *Current Psychiatry Reports, 11*, 197–202. https://doi.org/10.1007/s11920-009-0031-z
9. Dieguez, S. (2018). Sindromul Cotard. *Neurol Neurosci, 42*, 23–34.
10. Dugas, M., Halfon, O., Badoual, A. M., Nedey, M. C., & Contamin, E. (1985). Le syndrome de Cotard chez l'adolescent. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence, 33*, 493–498.
11. Enoch, M. D., & Ball, H. N. (2001). Cotard's syndrome (Le délire de négation). In *Uncommon psychiatric syndromes* (4th ed., pp. 155–178). Arnold.
12. Gardner-Thorpe, C., & Pearn, J. (2004b). The Cotard syndrome. *European Journal of Neurology, 11*(8), 563–566. https://doi.org/10.1111/j.1468-1331.2004.00832.x
13. Grover, S., Aneja, J., Mahajan, S., & Varma, S. (2014). Cotard's syndrome: Two case reports and a brief review of literature. *Journal of Neurosciences in Rural Practice, 5*(Suppl 1), S59–S62. https://doi.org/10.4103/0976-3147.145206
14. López, A. C. C. (2022). Delirios de Cotard: descripción de dos casos. *Revista Colombiana de Psiquiatría, 51*, 158–162.
15. Pearn, J., & Gardner-Thorpe, C. (2002a). Jules Cotard (1840–1889): His life and the unique syndrome which bears his name. *Neurology*, 1400–1403.
16. Ramirez-Bermudez, J., Aguilar-Venegas, L. C., Crail-Melendez, D., Espinola-Nadurille, M., Nente, F., & Mendez, M. F. (2010). Cotard syndrome in neurological and psychiatric patients. *Journal of Neuropsychiatry and Clinical Neurosciences*, 409–416.
17. Vaxevanis, A., & Vidalis, A. (2005). Cotard's syndrome: A three case report. *Hippokratia, 9*, 41–44.
18. Walusinski, O. (2011). Jean-Martin Charcot's house officers at La Salpêtrière Hospital. *Frontiers of Neurology and Neuroscience, 29*, 9–35. https://doi.org/10.1159/000321774
19. Yamada, K., Katsuragi, S., & Fujii, I. (1999). A case study of Cotard's syndrome: Stages and diagnosis. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 396–399.

Traumatizarea secundară a asistenților sociali care sprijină copiii abuzați și familiile acestora
Secondary traumatization of social workers supporting abused children and their families

Olesea FRUNZE,
Conf. univ. dr., Șef catedră Asistență Socială, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" Chișinău
Valentina STRATAN,
Conf. univ. dr., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă„ Chișinău

Rezumat

Lucrarea de față examinează fenomenul traumatizării secundare în rândul asistenților sociali implicați în intervenția cu copii și familii afectate de traume. Obiectivul central constă în identificarea și explicarea mecanismelor prin care expunerea repetată la suferința beneficiarilor determină apariția stresului emoțional, a oboselii de compasiune și a unor manifestări psihologice similare traumelor directe. Demersul științific include o analiză sintetică a literaturii de specialitate, precum și o delimitare conceptuală a principalelor tipuri de traumă (acută, cronică, complexă și secundară), evidențiind totodată efectele neurobiologice și psihologice asupra profesioniștilor din domeniul serviciilor sociale.

Rezultatele evidențiază faptul că asistenții sociali expuși frecvent la traumele copiilor și ale familiilor vulnerabile pot dezvolta manifestări precum epuizarea emoțională, burnout-ul profesional, anxietatea, depresia și diminuarea capacității empatice. Intervențiile eficiente presupun integrarea metodelor psihologice (precum consilierea suportivă și terapia cognitiv-comportamentală), organizarea constantă a sesiunilor de supervizare și implementarea unor politici instituționale orientate spre reducerea riscului de burnout și retraumatizare. În concluzie, lucrarea subliniază necesitatea recunoașterii traumatizării secundare ca o realitate profesională semnificativă, evidențiind importanța formării continue a asistenților sociali și a dezvoltării unor strategii sistemice de prevenire și gestionare a impactului negativ asupra sănătății mintale și performanței profesionale. Aplicarea acestor recomandări contribuie la creșterea eficienței intervențiilor sociale și la menținerea unui nivel înalt al calității serviciilor oferite copiilor traumatizați și familiilor acestora.

Cuvinte cheie:
trauma secundară, oboseală de compasiune, reziliență profesională, asistență socială, copii traumatizați, superviz are profesională.

Abstract

This paper examines the phenomenon of secondary traumatization among social workers involved in interventions with children and families affected by trauma. The central objective is to identify and explain the mechanisms through which repeated exposure to beneficiaries' suffering leads to emotional stress, compassion fatigue, and psychological manifestations similar to direct trauma. The scientific approach includes a synthetic analysis of the specialized literature, as well as a conceptual delineation of the main types of trauma (acute, chronic, complex, and secondary), highlighting the neurobiological and psychological effects on professionals in the field of social services. The results show that social workers frequently exposed to the traumas of children and vulnerable families may develop manifestations such as emotional exhaustion, professional burnout, anxiety, depression, and a diminished capacity for empathy. Effective interventions involve integrating psychological methods (such as supportive counseling and cognitive-behavioral therapy), organizing regular supervision sessions, and implementing institutional policies aimed at reducing the risk of burnout and retraumatization.

In conclusion, the paper emphasizes the necessity of recognizing secondary traumatization as a significant professional reality, highlighting the importance of continuous training for social workers and the development of systemic strategies to prevent and manage the negative impact on mental health and professional performance. Applying these recommendations contributes to increasing the effectiveness of social interventions and maintaining a high level of quality in services provided to traumatized children and their families.

Keywords: secondary trauma, compassion fatigue, professional resilience, social work, traumatized children, professional supervision

Traumatizarea secundară este un fenomen psihologic documentat în literatura de specialitate, definit ca apariția unor simptome similare tulburării de stres posttraumatic (PTSD) la profesioniștii care lucrează cu persoane care sunt abuzate sau expuse diferitor situații traumatizante. (C. Figley, 1995). Asistenții sociali, prin natura profesiei lor de sprijin și ajutor, sunt expuși frecvent la povești de abuz, neglijare și violență, ceea ce îi face vulnerabili la oboseala de compasiune și burnout. Aceste manifestări nu sunt doar reacții individuale, ele constituie riscuri ocupaționale majore, cu impact asupra sănătății mintale și performanței profesionale (B.E. Bride, 2007).

Cercetările delimitează mai multe forme de traumă: - Trauma acută – rezultată dintr-un eveniment singular, intens;- Trauma cronică – generată de expunerea repetată la evenimente traumatice; - Trauma complexă – asociată cu experiențe multiple și prelungite de abuz sau neglijare; - Trauma secundară – afectează profesioniștii care lucrează cu victimele traumei, prin mecanisme de empatie și expunere indirectă (L.A Pearlman & K.W. Saakvitne, 1995).

Traumatizarea secundară, cunoscută și sub denumirea de *trauma vicariantă* sau *stres traumatic secundar,* reprezintă contextul psihologic prin care profesioniștii expuși indirect la experiențele traumatice ale beneficiarilor săi dezvoltă simptome similare cu cele ale victimelor. Conceptul de traumă secundară, introdus de Charles Figley (1995), descrie fenomenul prin care profesioniștii din domeniile de ajutor dezvoltă simptome similare cu cele ale victimelor directe, ca urmare a expunerii repetate la relatările traumatice ale acestora. Laurie Anne Pearlman (1999) a dezvoltat noțiunea de traumă *vicariantă*, subliniind că implicarea empatică intensă poate modifica percepțiile fundamentale ale profesioniștilor asupra sinelui și asupra lumii. Aceste paradigme teoretice au fost confirmate de cercetări empirice care arată că asistenții sociali, în special cei care lucrează cu copii abuzați, prezintă niveluri ridicate de stres traumatic secundar și oboseală de compasiune.

În studiile sale C.Figley (1995) definește traumatizarea secundară ca „stresul rezultat din îngrijirea sau ajutorarea persoanelor traumatizate, care poate conduce la oboseala compasiunii și la diminuarea calității vieții profesionale" (C.Figley, *Compassion Fatigue*). L.A. Pearlman și K.W. Saakvitne (1995) subliniază că trauma vicariantă implică modificări cognitive și emoționale profunde, generate de empatia intensă față de victime.

Asistenții sociali reprezintă un pilon fundamental al sistemului de protecție socială, având rolul de a sprijini copiii și familiile aflate în situații de vulnerabilitate. Activitatea lor presupune evaluarea nevoilor beneficiarilor, elaborarea planurilor de intervenție, facilitarea accesului la resurse și coordonarea serviciilor multidisciplinare. În cazul copiilor traumatizați, asistenții sociali intervin pentru a asigura protecția imediată, consilierea psihologică și reintegrarea familială sau comunitară. Ei sunt vulnerabili la traumatizare secundară din mai multe motive:

- ✓ Expunere repetată la povești traumatice: contactul constant cu relatări despre violență și neglijare (C. Vasile, 2022). Asistenții sociali ascultă relatări detaliate despre abuz, văd consecințele fizice și emoționale asupra copiilor și trebuie să gestioneze situații de criză. Această expunere constantă produce un impact psihologic intens.
- ✓ Empatie profesională: rolul lor presupune identificare emoțională cu victimele, ceea ce amplifică impactul psihologic. Pentru a ajuta eficient, ei trebuie să se conecteze emoțional cu victimele. Această empatie, deși esențială, îi face mai predispuși la „contagiunea emoțională" – preluarea durerii și anxietății copiilor. (L.Pearlman, 1999).
- ✓ Responsabilitate morală: presiunea de a proteja copiii și de a găsi soluții poate genera vinovăție și anxietate. Asistenții sociali au obligația legală și morală de a proteja copiii, ceea ce implică decizii dificile și uneori confruntări cu părinți abuzivi sau instituții. Această responsabilitate amplifică stresul. (S. Oceretnîi, 2025).
- ✓ Resurse limitate: supraîncărcarea cazurilor și lipsa suportului organizațional cresc riscul de epuizare. În multe cazuri, sistemele sociale sunt subfinanțate, iar asistenții sociali lucrează cu prea multe dosare simultan. Suprasolicitarea și lipsa sprijinului organizațional cresc riscul de epuizare.
- ✓ Experiențe personale: profesioniștii cu traume anterioare sunt mai predispuși la vicariantă (C.Figley, 1995).

Empatia este fundamentul practicii sociale, dar și principalul canal prin care apare trauma secundară. Totuți asistentul social în activitatea sa profesională trebuie să utilizeze empatia cognitivă care presupune înțelegerea perspectivei beneficiarului, fără a trăi emoțiile sale (Davis, 1983). Aceasta sprijină intervenția și reduce riscul de retraumatizare. Studiile internaționale arată că între 30–50% dintre asistenții sociali expuși constant la cazuri de abuz dezvoltă simptome de traumatizare secundară (L.Pearlman, 1999; C. Vasile, 2022). Acest lucru se datorează în mare parte din cauza empatiei afective. Acea empatie care implică trăirea emoțiilor beneficiarului (C. Rogers, 1957). Aceasta, deși esențială pentru relația de încredere, poate duce la oboseală de compasiune și internalizarea suferinței.

Din perspectivă neurobiologică, cercetările lui Van der Kolk (2014) arată că expunerea repetată la traume, chiar indirectă, poate activa circuitele neuronale implicate în răspunsul la stres, determinând hipervigilență și dereglări ale sistemului limbic. Aceste efecte se traduc în dificultăți de concentrare, tulburări de somn și scăderea performanței profesionale. În plan practic, activitatea asistenților sociali implică nu doar sprijin direct pentru beneficiari, dar și confruntarea cu bariere instituționale, lipsa resurselor și presiunea responsabilității legale. Acești factori amplifică riscul de burnout și traumatizare secundară. B.E.Bride și C. Figley (2009) subliniază că profesioniștii din domeniul social au nevoie de formare continuă în recunoașterea semnelor de stres traumatic și de acces la programe de supervizare și suport psihologic. Expunerea repetată la povești de abuz, neglijare și violență, precum și implicarea empatică intensă, determină apariția unor manifestări similare cu cele ale victimelor directe, incluzând stresul traumatic secundar, oboseala de compasiune și burnout-ul profesional. Manifestările includ gânduri intruzive, insomnie, anxietate, depresie și diminuarea capacității empatice. Aceste efecte se suprapun parțial cu burnout-ul, dar se disting prin apariția rapidă și specifică expunerii la traumele altora.

Diferența dintre burnout și traumă secundară este esențială în literatura de specialitate. Burnout-ul este asociat cu suprasolicitarea și lipsa resurselor organizaționale, având o evoluție graduală, în timp ce trauma secundară apare brusc, ca rezultat direct al expunerii la suferința clienților. Studiile lui C.Figley și L.A. Pearlman evidențiază faptul că profesioniștii din asistența socială pot manifesta gânduri intruzive, insomnie, hipervigilență și epuizare emoțională, simptome care afectează atât performanța profesională, cât și viața personală. În literatura

de specialitate, burnout-ul și trauma secundară sunt concepte distincte, deși adesea suprapuse în practica profesiilor de ajutor.

Burnout-ul este definit de C. Maslach și Susan E. Jackson (1981) ca un sindrom caracterizat prin epuizare emoțională, depersonalizare și diminuarea realizării personale. Acesta apare gradual, ca rezultat al suprasolicitării profesionale, lipsei resurselor organizaționale și presiunii constante. Burnout-ul este, așadar, un fenomen ocupațional general, care poate afecta orice categorie profesională expusă la stres cronic, nu doar pe cei care lucrează cu traume. Trauma secundară, în schimb, este descrisă de C. Figley (1995) ca un set de simptome similare tulburării de stres posttraumatic (PTSD), apărute la profesioniștii care lucrează cu persoane traumatizate. Spre deosebire de burnout, trauma secundară se dezvoltă rapid, ca urmare a expunerii indirecte la suferința beneficiarilor și a implicării empatice intense. L.A. Pearlman și Saakvitne (1995) au introdus conceptul de traumă vicariantă, subliniind că aceasta produce modificări cognitive și emoționale profunde, precum schimbarea percepției asupra sinelui și asupra lumii. Comparativ, burnout-ul este mai degrabă rezultatul unui dezechilibru între cerințele profesionale și resursele disponibile, în timp ce trauma secundară este consecința directă a contactului repetat cu traumele altora. Burnout-ul se manifestă prin cinism, detașare și scăderea performanței, în timp ce trauma secundară implică simptome intruzive, hipervigilență și reacții emoționale intense, similare celor ale victimelor directe.

Tabelul nr.1 Diferențele dintre burnout și trauma secundară – prezentare comparativă

Criteriu	Burnout	Trauma secundară
Definiție	Sindrom ocupațional caracterizat prin epuizare emoțională, depersonalizare și diminuarea realizării personale (C.Maslach & Susan E.Jackson, 1981).	Set de simptome similare PTSD, apărute la profesioniștii expuși indirect la traumele beneficiarilor (C.Figley, 1995).
Cauze principale	Suprasolicitare, lipsa resurselor organizaționale, presiunea constantă, dezechilibrul cerințe–resurse.	Expunerea repetată la povești traumatice, implicarea empatică intensă, „contagiunea emoțională”.
Mecanism de apariție	Se dezvoltă gradual, pe termen lung, ca urmare a stresului cronic.	Poate apărea rapid, după expunerea la traumele altora.
Manifestări tipice	Cinism, detașare, scăderea performanței, oboseală cronică.	Gânduri intruzive, hipervigilență, insomnie, anxietate, simptome similare PTSD.
Impact asupra profesioniștilor	Diminuarea motivației și satisfacției profesionale, scăderea eficienței.	Modificări cognitive și emoționale profunde (trauma vicariantă – L.A.Pearlman & K.W.Saakvitne, 1995), afectarea capacității empatice.
Strategii de intervenție	Reducerea volumului de muncă, politici organizaționale de sprijin, echilibru viață–muncă.	Supervizare regulată, consiliere psihologică, formare în reziliență, suport emoțional.

B.E.Bride (2007) subliniază că, deși cele două fenomene pot coexista, diferențierea lor este esențială pentru intervenția adecvată. Burnout-ul necesită măsuri organizaționale de reducere a suprasolicitării, în timp ce trauma secundară impune strategii de suport psihologic, supervizare și formare în reziliență. Burnout-ul este un sindrom ocupațional general, asociat cu stresul cronic și lipsa resurselor, în timp ce trauma secundară este specifică profesiilor de ajutor, apărând ca urmare a expunerii indirecte la traumele beneficiarilor. Înțelegerea diferențelor dintre cele două concepte este crucială pentru dezvoltarea unor strategii eficiente de prevenire și intervenție în rândul asistenților sociali. Traumatizarea secundară este o realitate profesională semnificativă pentru asistenții sociali. Prevalența ridicată a simptomelor evidențiază necesitatea unor strategii sistemice de prevenire, precum supervizarea constantă, consilierea psihologică și politici organizaționale orientate spre reducerea riscului de burnout. Recunoașterea și valorizarea rolului asistenților sociali constituie factori protectivi importanți, contribuind la menținerea sănătății mintale și la creșterea calității serviciilor sociale.

Iată de ce la nivel personal, asistentul social are nevoie de strategii de autoîngrijire și reziliență. Practici precum mindfulness, exercițiile de respirație, activitatea fizică regulată și menținerea unui echilibru între viața profesională și cea personală sunt esențiale. Este recomandată delimitarea clară a timpului de lucru de cel personal, precum și cultivarea relațiilor sociale de sprijin. B. H. Stamm (2010) subliniază că dezvoltarea unor rutine sănătoase și a unor mecanisme de coping adaptative reduce semnificativ riscul de oboseală de compasiune.

Instituțiile au un rol crucial în protecția angajaților. Supervizarea regulată, centrată pe reflecție și procesarea emoțiilor, este una dintre cele mai eficiente metode de prevenire. Distribuirea echitabilă a cazurilor, reducerea volumului de muncă și crearea unor politici de protecție a personalului sunt măsuri fundamentale.

Utilizarea instrumentelor de evaluare, precum *Professional Quality of Life Scale* (ProQOL), permite monitorizarea constantă a stării emoționale a angajaților și intervenția timpurie. O cultură organizațională bazată pe recunoașterea efortului și pe sprijin reciproc reduce semnificativ incidența traumei secundare. La nivel mai larg, este necesară dezvoltarea unor rețele de sprijin între profesioniști. Grupurile de suport, conferințele profesionale și comunitățile de practică facilitează schimbul de experiențe și reduc sentimentul de izolare. În plus, promovarea educației continue și accesul la resurse de formare în domeniul rezilienței și al sănătății mintale contribuie la consolidarea capacității de adaptare. C. Figley (1995) subliniază că solidaritatea profesională și împărtășirea experiențelor sunt factori protectivi importanți.

Traumatizarea secundară la asistenții sociali este un fenomen real și frecvent, rezultat din combinația dintre expunerea la suferința copiilor și presiunea responsabilității profesionale. Prevenirea ei necesită atât măsuri individuale (autoîngrijire), cât și instituționale (supervizare, resurse adecvate). Prevenirea și gestionarea traumei secundare la asistenții sociali necesită o abordare integrată. Strategiile individuale de autoîngrijire, măsurile organizaționale de protecție și rețelele comunitare de sprijin formează împreună un cadru sustenabil. Această abordare multidimensională poate asigura sănătatea psihologică a profesioniștilor și continuitatea unei profesii indispensabile pentru societate.

Bibliografie

1. Bride, B. E. (2004). The Secondary Traumatic Stress Scale: Development and validation. Social Work Research, 28(1), 1–10. https://doi.org/10.1093/swr/28.1.1.
2. Bride, B. E. (2007). Prevalence of secondary traumatic stress among social workers. Social Work, 52(1), 63–70. https://doi.org/10.1093/sw/52.1.63.
3. Figley, C. R. (1995). Compassion fatigue: Coping with secondary traumatic stress disorder in those who treat the traumatized. Brunner/Mazel. ISBN 9780876307595
4. Pearlman, L. A., & Saakvitne, K. W. (1995). Trauma and the therapist: Countertransference and vicarious traumatization in psychotherapy with incest survivors. W.W. Norton. ISBN 9780393701838
5. Stamm, B. H. (2010). The Concise ProQOL Manual. Pocatello, ID: ProQOL.org.
6. Van der Kolk, B. A. (2014). The body keeps the score: Brain, mind, and body in the healing of trauma. Viking. ISBN 9780143127741

Contextul familial ca factor al dezvoltării relațiilor interpersonale în adolescență

Svetlana HARAZ,

Doctor în psihologie socială, conferențiar universitar, Universitatea Liberă Internațională din Moldova

În contextul transformărilor sociale contemporane, influența contextului familial asupra dezvoltării psiho-sociale a tinerilor se impune ca o temă de interes major pentru științele sociale, în special în raport cu schimbările care afectează stabilitatea relațiilor familiale. Adolescența reprezintă o etapă de tranziție marcată de restructurări identitare, sensibilitate emoțională și nevoi crescute de autonomie, iar familia continuă să constituie mediul principal în care se formează valorile, conduitele relaționale și reperele de adaptare socială (Papalia, Feldman, 2009; Steinberg, 2014). Din această perspectivă, contextul familial nu trebuie redus la structura gospodăriei, ci analizat ca un ansamblu de relații și practici care influențează dezvoltarea socială a tinerilor (Stănciulescu, 2002).

Interesul pentru această problematică derivă din rolul pe care relațiile intrafamiliale îl au în formarea competențelor de comunicare, încredere și reglare emoțională. Literatura de specialitate arată că un climat familial caracterizat prin suport afectiv și implicare parentală susține dezvoltarea unor relații interpersonale funcționale, în timp ce instabilitatea relațională sau distanța emoțională pot genera dificultăți de adaptare socială (Masten, 2014; Turliuc, 2014). În acest sens, familia funcționează ca un spațiu de învățare relațională, în care tinerii interiorizează modele de interacțiune și comportament social (Iluț, 2005).

În contextul Republicii Moldova, aceste dimensiuni capătă relevanță suplimentară în condițiile migrației parentale și ale vulnerabilităților socio-economice. Datele statistice indică că aproximativ 16% dintre gospodăriile cu copii sunt afectate de migrație, iar un număr semnificativ de adolescenți cresc în absența unuia sau a ambilor părinți (Biroul Național de Statistică, 2025). Această realitate influențează disponibilitatea suportului emoțional și stabilitatea relațională, generând contexte de dezvoltare caracterizate prin vulnerabilitate (UNICEF, 2024).

Contextul familial este astfel înțeles ca un construct multidimensional, care include atât dimensiuni structurale, cât și relaționale. În cadrul prezentei cercetări, accentul este plasat pe componentele funcționale ale mediului familial, considerate relevante pentru dezvoltarea relațiilor interpersonale în adolescență (Stănciulescu, 2002). Comunicarea intrafamilială reflectă calitatea interacțiunilor și gradul de deschidere dintre membrii familiei, constituind un cadru esențial pentru dezvoltarea competențelor sociale. Comunicarea eficientă facilitează exprimarea emoțiilor și negocierea relațională, în timp ce comunicarea limitată poate conduce la dificultăți de relaționare (Iluț, 2005).

Sprijinul emoțional reprezintă o dimensiune fundamentală a mediului familial, fiind asociat cu dezvoltarea siguranței relaționale și a încrederii în sine. Adolescenții care beneficiază de susținere constantă

manifestă o mai bună adaptare socială și relații mai stabile (Masten, 2014). Climatul relațional, inclusiv prezența conflictelor, influențează modul în care tinerii gestionează situațiile tensionate. Experiențele familiale repetate contribuie la formarea unor tipare de reacție, care se reflectă ulterior în comportamentele interpersonale (Turliuc, 2014). Implicarea parentală și coerența normativă susțin dezvoltarea responsabilității și a autonomiei, facilitând integrarea socială a tinerilor. Un mediu familial echilibrat oferă repere clare pentru dezvoltarea comportamentelor relaționale adecvate (Stănciulescu, 2002). În acest cadru, relațiile interpersonale ale tinerilor pot fi înțelese ca o expresie a experiențelor familiale internalizate. Nivelul de încredere, comunicarea și exprimarea emoțională reflectă modul în care aceste experiențe sunt valorificate în interacțiunile sociale, evidențiind rolul central al familiei în configurarea comportamentelor relaționale.

Metodologia cercetării

Cercetarea are un caracter empiric, fiind orientată spre investigarea relației dintre contextul familial și dezvoltarea relațiilor interpersonale ale tinerilor. Eșantionul cercetării este constituit din 35 de adolescenți cu vârste cuprinse între 15 și 18 ani, beneficiari ai serviciilor sociale, provenind din contexte familiale diverse (familii complete, monoparentale și familii afectate de migrație parentală). Selectarea respondenților a fost realizată pe criteriul diversității contextului familial, în vederea evidențierii diferențelor de percepție și relaționare.

Metoda principală utilizată a fost ancheta sociologică pe bază de chestionar, aplicată în scopul identificării percepțiilor tinerilor asupra mediului familial și asupra relațiilor interpersonale. Instrumentul de cercetare a fost structurat pe mai multe dimensiuni: caracteristici socio-demografice, contextul familial (comunicare, sprijin emoțional, implicare parentală, conflicte, siguranță) și relațiile interpersonale (încredere, comunicare, exprimarea emoțiilor, gestionarea conflictelor). De asemenea, au fost incluși itemi deschiși pentru surprinderea experiențelor individuale. Colectarea datelor s-a realizat în perioada februarie 2026, în format online, prin intermediul platformei Google Forms. Completarea chestionarului s-a realizat individual, în condiții de anonimat, pentru a asigura autenticitatea răspunsurilor. Datele obținute (N=35) au fost prelucrate prin analiză cantitativă, utilizând frecvențe absolute și distribuții procentuale, în vederea identificării tendințelor și a diferențelor relevante între variabilele analizate.

Analiza rezultatelor cercetării

Pentru o prezentare sintetică a profilului eșantionului, datele generale pot fi reunite într-un singur tabel, fără a fragmenta analiza prin figuri separate pentru fiecare indicator socio-demografic.

Tabel nr. 1. Caracteristicile socio-demografice ale eșantionului (N=35)

Variabilă	Categoria	%
Vârstă	15 ani	17,1
	16 ani	31,4
	17 ani	20
	18 ani	31,4
Sex	Feminin	71,4
	Masculin	28,6
Mediu	Urban	62,9
	Rural	37,1
Structura familială	Ambii părinți	80
	Monoparental	11,4
	Alte situații	8,6

Astfel, eșantionul a inclus 35 de adolescenți cu vârste între 15 și 18 ani, dintre care 31,4% au avut 16 ani și alți 31,4% au avut 18 ani, 20% au avut 17 ani, iar 17,1% au avut 15 ani. Din punctul de vedere al sexului, predomină respondenții de sex feminin (71,4%), iar în raport cu mediul de proveniență, 62,9% provin din mediul urban și 37,1% din mediul rural. În ceea ce privește structura familială, 80% dintre participanți locuiesc cu ambii părinți, 11,4% cu un singur părinte, iar 8,6% se află în alte situații locative. Aceste date nu constituie în sine nucleul interpretativ al cercetării, însă oferă contextul necesar pentru înțelegerea răspunsurilor și sugerează că analiza se bazează pe experiențe familiale relativ diverse, inclusiv din punctul de vedere al stabilității și structurii familiale.

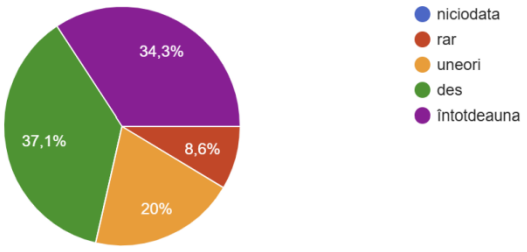


Figura nr. 1. Percepția tinerilor asupra comunicării deschise în familie

În planul dimensiunilor familiale analizate, rezultatele indică o imagine predominant favorabilă, dar nu omogenă. Comunicarea deschisă în familie, redată în Figura 1, este evaluată pozitiv de majoritatea respondenților: 37,1% au ales varianta „des”, iar 34,3% – „întotdeauna”, ceea ce înseamnă că 71,4% dintre tineri percep existența unei comunicări funcționale în mediul familial. Totuși, 20% au indicat „uneori”, iar 8,6% „rar”, ceea ce înseamnă că aproape o treime dintre respondenți nu trăiesc această dimensiune într-o manieră constantă. Această observație este importantă, deoarece sugerează că funcționalitatea relațională a familiei nu trebuie dedusă exclusiv din predominanța răspunsurilor pozitive, ci și din consistența lor. Cu alte cuvinte, existența comunicării nu este sinonimă cu stabilitatea ei.

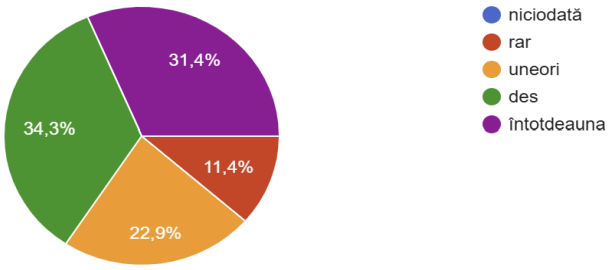


Figura nr. 2. Percepția tinerilor asupra sprijinului emoțional în familie

Aceeași logică se regăsește în cazul sprijinului emoțional, reflectat în Figura 2. Un total de 65,7% dintre respondenți afirmă că primesc sprijin emoțional „des” sau „întotdeauna”, însă 22,9% indică „uneori”, iar 11,4% „rar”. Această distribuție este deosebit de relevantă, deoarece sprijinul emoțional apare ca o variabilă mai fragilă decât comunicarea propriu-zisă. Un adolescent poate trăi într-un mediu în care se discută, dar nu neapărat într-un spațiu în care se simte susținut afectiv în mod constant. Din perspectivă analitică, această diferență este importantă, întrucât ea sugerează că interacțiunea familială nu are întotdeauna aceeași densitate afectivă.

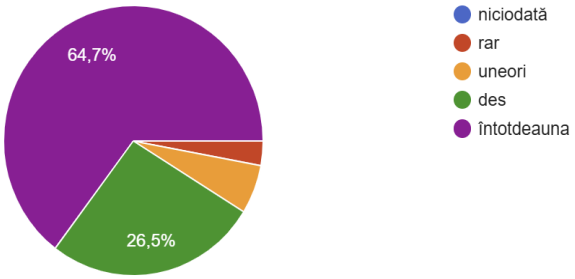


Figura nr. 3. Nivelul de siguranță perceput în mediul familial

Un indicator cu valoare explicativă ridicată este siguranța percepută în mediul familial, prezentată în Figura 3. Aici se înregistrează cea mai puternică orientare pozitivă din întregul set de rezultate: 64,7% dintre respondenți au ales „întotdeauna”, iar 26,5% „des”, ceea ce înseamnă că 91,2% dintre tineri se simt în siguranță în familie. Acest rezultat merită subliniat în mod special, deoarece arată că, în pofida unor limite privind comunicarea sau sprijinul emoțional, familia rămâne pentru majoritatea adolescenților un spațiu de securitate. În limbaj analitic, am putea afirma că siguranța funcționează ca un nucleu de stabilitate relațională, chiar și în cazurile în care alte dimensiuni sunt evaluate mai nuanțat.Totuși, această imagine pozitivă trebuie pusă în relație cu existența conflictelor familiale. Datele arată că 14,3% dintre respondenți afirmă că astfel de conflicte nu apar niciodată, 37,1% spun că apar rar, 37,1% – uneori, iar 11,4% – des. Așadar, 48,5% dintre respondenți recunosc prezența conflictelor la nivel moderat sau frecvent. Acest rezultat nu susține ideea unei familii profund disfuncționale, dar nici nu permite idealizarea climatului familial. Mai corect este să vorbim despre un mediu relațional mixt, în care coexistă resurse de protecție și surse de tensiune. Tocmai această ambivalență este interesantă: tinerii pot percepe familia simultan ca spațiu de siguranță și ca loc al unor tensiuni recurente.

În ceea ce privește relațiile interpersonale, rezultatele confirmă o tendință generală de adaptare funcțională, dar și aici apar nuanțe semnificative. În cazul ușurinței de a comunica cu alte persoane, 40% dintre respondenți au ales „des”, iar 25,7% „întotdeauna”, ceea ce înseamnă că 65,7% apreciază pozitiv propria capacitate de comunicare interpersonală. În același timp, 17,1% au indicat „uneori”, 11,4% „rar”, iar 5,7% „niciodată”. Se observă, prin urmare, că o treime dintre tineri întâmpină dificultăți, fie moderate, fie accentuate, în interacțiunile

sociale. Acest aspect este semnificativ nu doar statistic, ci și interpretativ, deoarece el sugerează că un climat familial relativ pozitiv nu se transferă mecanic în competențe relaționale complet consolidate.

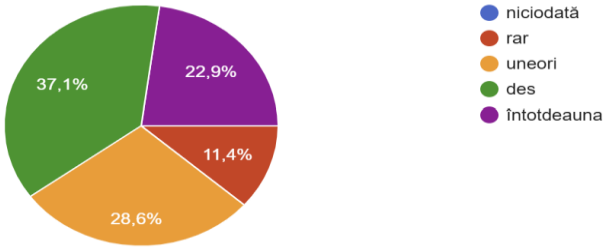


Figura nr. 4. Capacitatea de exprimare emoțională în relații

Această observație este și mai evidentă în cazul exprimării emoțiilor, prezentată în Figura 4. Doar 22,9% dintre respondenți afirmă că reușesc „întotdeauna" să își exprime emoțiile în relațiile cu ceilalți, iar 37,1% indică „des", ceea ce duce totalul la 60%. În schimb, 28,6% aleg „uneori", iar 11,4% „rar". Prin urmare, 40% dintre participanți manifestă dificultăți mai mult sau mai puțin constante în exprimarea emoțională. Pentru analiza de față, aceasta este una dintre cele mai relevante constatări, deoarece exprimarea emoțiilor pare a fi dimensiunea relațională cea mai vulnerabilă. Chiar și în condițiile în care siguranța familială este ridicată, iar încrederea în relațiile de prietenie are valori favorabile, competența de exprimare emoțională rămâne mai slab consolidată. Aceasta poate semnala că nu toate resursele familiale se transformă automat în disponibilitate afectivă și deschidere interpersonală.

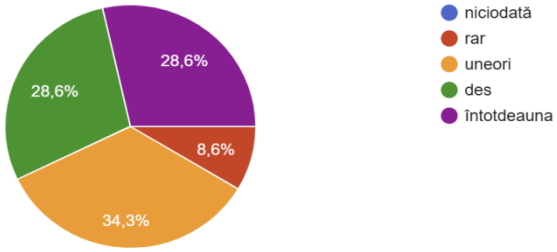


Figura nr. 5. Tendința de evitare a conflictelor în relațiile interpersonale

O altă dimensiune importantă este relația cu conflictul, analizată prin tendința de evitare, redată în Figura 5. Rezultatele arată că 28,6% dintre respondenți evită conflictele „întotdeauna", iar alți 28,6% „des", ceea ce înseamnă că 57,2% manifestă frecvent o orientare de evitare. Alți 34,3% aleg „uneori", iar doar 8,6% „rar". Acest rezultat necesită o interpretare atentă. Evitarea conflictului nu poate fi considerată automat indicator al maturității relaționale; dimpotrivă, ea poate reflecta o strategie defensivă, asociată cu nevoia de a reduce tensiunea, nu cu abilitatea de a o gestiona. Din acest punct de vedere, răspunsurile sugerează că o parte dintre tineri preferă menținerea echilibrului relațional prin retragere sau non-confruntare, ceea ce poate fi pus în legătură cu experiențele familiale în care conflictul este perceput mai degrabă ca sursă de disconfort decât ca spațiu de negociere.

Un rezultat de mare interes este cel privind percepția directă asupra influenței familiei. Deși distribuțiile anterioare indică o corespondență descriptivă clară între calitatea relațiilor familiale și funcționarea interpersonală, doar 42,9% dintre respondenți afirmă explicit că familia le influențează modul de relaționare, în timp ce 28,6% răspund „nu", iar alți 28,6% „nu știu". Așadar, 57,2% fie neagă, fie nu pot formula această influență. Această discrepanță este extrem de valoroasă analitic: influența familiei apare în date, dar nu este întotdeauna conștientizată de adolescenți. Tocmai aici cercetarea capătă profunzime, deoarece arată că experiențele familiale pot modela comportamentele relaționale chiar și în absența unei recunoașteri explicite a acestui proces. Această idee este susținută și de răspunsurile calitative. La întrebarea privind semnificația unei relații bune în familie, tinerii au invocat în mod repetat comunicarea, respectul reciproc, înțelegerea și sprijinul emoțional. Relația familială funcțională este definită, așadar, nu prin structură sau resurse materiale, ci prin calitatea interacțiunilor. În același timp, atunci când au fost întrebați ce ar trebui îmbunătățit în relațiile din familie, respondenții au indicat din nou comunicarea, încrederea, timpul petrecut împreună, implicarea și sprijinul. Acest paralelism dintre idealul relațional și zonele percepute ca deficitare este esențial. El arată că adolescenții au o reprezentare destul de clară a familiei funcționale, însă experiența lor concretă nu coincide întotdeauna cu această reprezentare.

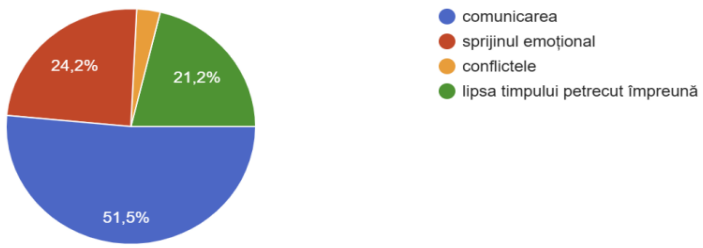


Figura nr. 6. Factorii familiali percepuți ca influențând relațiile tinerilor

Această concluzie este întărită și de Figura 6, care evidențiază factorii familiali percepuți ca influențând cel mai mult relațiile tinerilor. Dintre cei 35 de respondenți care au răspuns la acest item, 51,5% au indicat comunicarea, 24,2% sprijinul emoțional, 21,2% lipsa timpului petrecut împreună, iar conflictele au fost menționate doar marginal. Din punct de vedere interpretativ, acest rezultat este extrem de important: tinerii nu identifică în primul rând conflictul ca determinant al relațiilor lor, ci calitatea schimbului relațional cotidian. Așadar, ceea ce modelează cel mai mult relațiile interpersonale nu este doar intensitatea tensiunilor, ci felul în care familia comunică, susține și rămâne prezentă.

În ansamblu, rezultatele cercetării susțin ideea că relațiile familiale influențează semnificativ modul în care tinerii comunică, au încredere în ceilalți, își exprimă emoțiile și gestionează tensiunile interpersonale. Totuși, această influență nu trebuie formulată în termeni de determinism rigid. Mai adecvat este să spunem că familia constituie un cadru relațional de bază, care oferă resurse, modele și limite, iar efectele sale se exprimă diferențiat, în funcție de consistența experiențelor trăite. Tocmai această structură nuanțată a rezultatelor oferă valoare cercetării: familia nu apare nici ca spațiu idealizat, nici ca sursă exclusivă de risc, ci ca un sistem relațional complex, în care coabitează protecția, ambivalența și vulnerabilitatea.

Analiza comparativă a datelor evidențiază o corespondență semnificativă între dimensiunile contextului familial și dezvoltarea relațiilor interpersonale ale tinerilor, aspect sintetizat în Figura 7.

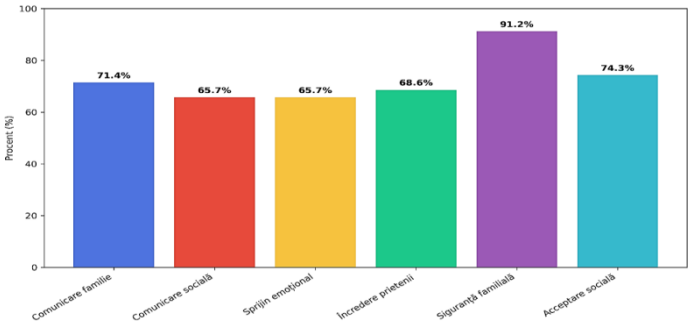


Figura nr. 7. Relația comparativă dintre contextul familial și relațiile interpersonale ale tinerilor

Valorile indică faptul că nivelurile ridicate ale siguranței familiale (91,2%) sunt asociate cu un nivel crescut al acceptării sociale (74,3%), iar comunicarea în familie (71,4%) se regăsește într-un nivel apropiat al comunicării interpersonale (65,7%). De asemenea, sprijinul emoțional (65,7%) corespunde valorilor încrederii în relațiile de prietenie (68,6%). Aceste date sugerează existența unei corespondențe funcționale între mediul familial și comportamentele relaționale, fără a indica însă o suprapunere completă. Diferențele dintre indicatori confirmă faptul că familia reprezintă un factor important, dar nu exclusiv, în formarea relațiilor interpersonale, acestea fiind influențate și de experiențele sociale externe. Relevante sunt și situațiile în care valorile sunt moderate. Aproximativ 40% dintre respondenți întâmpină dificultăți în exprimarea emoțiilor, iar 34,3% în comunicare, ceea ce coincide cu prezența unor forme inconsistente de sprijin emoțional și comunicare familială. Această paralelă indică faptul că dimensiunile familiale mai puțin consolidate se reflectă direct în vulnerabilități relaționale. Un aspect important îl constituie discrepanța dintre experiență și conștientizare. Deși relația dintre familie și comportamentele relaționale este susținută de date, doar 42,9% dintre respondenți recunosc explicit această influență, în timp ce 57,1% nu o conștientizează sau o neagă. Acest rezultat sugerează că influența familiei se manifestă implicit, prin modele internalizate.

Concluzii

Rezultatele cercetării confirmă rolul semnificativ al contextului familial în dezvoltarea relațiilor interpersonale ale tinerilor, evidențiind o corespondență clară între dimensiunile funcționale ale familiei și competențele relaționale ale acestora. Comunicarea, sprijinul emoțional și siguranța percepută se conturează ca

factori esențiali, care susțin dezvoltarea încrederii, a capacității de exprimare și a integrării sociale. Totodată, analiza relevă o structură relațională nuanțată, caracterizată prin coexistența resurselor și a vulnerabilităților. Deși majoritatea tinerilor percep mediul familial ca fiind relativ stabil, apar diferențe semnificative în consistența sprijinului emoțional și în gestionarea conflictelor, reflectate ulterior în dificultăți de comunicare și exprimare emoțională. Un aspect relevant îl constituie discrepanța dintre modelul relațional ideal și experiența concretă, precum și între influența reală a familiei și conștientizarea acesteia de către tineri. Această distanță sugerează că influența familială se manifestă frecvent la nivel implicit, prin modele internalizate de relaționare. În ansamblu, familia se confirmă ca un cadru fundamental al dezvoltării psiho-sociale, însă efectele sale nu sunt uniforme, ci dependente de calitatea interacțiunilor și de contextul social mai larg. Rezultatele susțin necesitatea consolidării dimensiunilor relaționale ale mediului familial, în vederea sprijinirii dezvoltării echilibrate a tinerilor.

Bibliografie

1. Biroul Național de Statistică. (2025). *Copiii Moldovei*. Chișinău. Disponibil la: https://statistica.gov.md
2. Iluț, P. (2005). *Sociopsihologia și antropologia familiei*. Iași: Polirom.
3. Masten, A. S. (2014). *Ordinary Magic: Resilience in Development*. New York: Guilford Press.
4. Papalia, D. E., Olds, S. W., Feldman, R. D. (2009). *Human Development* (11th ed.). New York: McGraw-Hill.
5. Stănciulescu, E. (2002a). *Sociologia educației familiale: Strategii educative ale familiilor contemporane* (Vol. I). Iași: Polirom.
6. Steinberg, L. (2014). *Adolescence* (10th ed.). New York: McGraw-Hill.
7. Turliuc, M. N. (2014). *Psihologia cuplului și a familiei*. Iași: Institutul European.
8. UNICEF. (2024). *Situația copiilor din Republica Moldova*. Disponibil la: https://www.unicef.org/moldova

Atitudinea pacientelor cu cancer mamar față de boală și strategiile lor de coping

Iulia IURCHEVICI,

Dr., conf. univ., Universitatea Liberă Internațională din Moldova, Chișinău

Abstract

The present article explores the relationship between illness attitude type and the preference for certain coping strategies in breast cancer patients. The study included 42 women diagnosed with breast cancer, with a mean age of 51 years at the time of the study, all of whom were in remission. The research findings confirm the hypothesis that breast cancer patients' attitude toward their illness is significantly related to the type of coping strategies adopted, validating the theoretical framework of the Self-Regulatory Model (Leventhal) and the Health Action Process Approach. The predominantly adaptive profile identified in the sample suggests that patients possess genuine psychological resources that can be therapeutically harnessed. These findings highlight the necessity of integrating systematic psychological assessment into psycho-oncological practice, as well as developing individualized interventions aimed at reinforcing functional coping strategies and reducing maladaptive cognitive patterns, with the ultimate goal of improving quality of life and treatment adherence in oncological patients.

Keywords: illness attitude, breast cancer, cognitive-emotional coping.

Rezumat

Articolul de față explorează relația dintre tipul de atitudine față de boală și preferința pentru anumite strategii de coping la pacientele cu cancer mamar. La stuiu au participat 42 femei diagnosticate cu cancer mamar, vârsta medie a acestora la momentul studiului era de 51 ani și se aflau în perioada de remisie. Rezultatele cercetării confirmă ipoteza precum că atitudinea pacientelor cu cancer mamar față de boală se află în relație semnificativă cu tipul strategiilor de coping adoptate, validând cadrul teoretic al Modelului autoreglării (Leventhal) și al Modelului abordării acțiunii sănătoase. Profilul adaptativ predominant identificat în eșantion sugerează că pacientele dispun de resurse psihologice reale, care pot fi valorificate terapeutic. Aceste constatări subliniază necesitatea integrării evaluării psihologice sistematice în practica psiho-oncologică, precum și a elaborării unor intervenții individualizate centrate pe consolidarea strategiilor de coping funcționale și reducerea pattern-urilor cognitive dezadaptative, în scopul îmbunătățirii calității vieții și aderenței la tratament a pacientelor oncologice.

Cuvinte-cheie: atitudine față de boală, concer mamar, coping cognitiv-emoțional.

Introducere

Neoplaziile se înscriu în categoria afecțiunilor cu determinism complex, a căror înțelegere deplină presupune depășirea paradigmei strict biomedicale în favoarea unui cadru conceptual integrator, care să reunească dimensiunile biologice, psihologice și sociale ale bolii. Din perspectivă psiho-oncologică, factorii psihosociali nu reprezintă simple corelate ale patologiei tumorale, ci constituie variabile cu impact demonstrabil asupra traiectoriei clinice și a prognosticului acesteia. Astfel, vulnerabilitățile de personalitate și expunerea cronică la stres pot exercita un rol predispozant în instalarea bolii (Vorona, 2005). în timp ce diagnosticul în sine declanșează un proces de destabilizare care transgresează sfera organicului, afectând în mod secundar, dar nu mai puțin sever, echilibrul psihic și integrarea socială a individului (Kupriyanova et. al., 2009). Eficiența procesului terapeutic este condiționată, în mod semnificativ, de gradul de implicare al pacientului însuși: asumarea unui rol activ în cadrul demersului de recuperare și interiorizarea responsabilității față de propria stare de sănătate constituie premise

indispensabile ale unui prognostic favorabil și veritabile resurse psihologice cu potențial terapeutic în confruntarea cu patologia oncologică.

Atitudinea pacientului față de boala sa și aderența la tratament sunt explicate de specialiștii în domeniu prin diverse modele la care ne vom referi pe scurt în ceea ce urmează. Modelul credinței cu privire la sănătate (HBM) identifică factorii ce modulează comportamentul pacientului: percepția amenințării (susceptibilitate și severitate percepute), evaluarea comportamentului sănătos (beneficii și bariere), precum și factorii declanșatori interni sau externi (Tudose, 2000). Conform modelului dat, complianța este mai crescută când amenințarea percepută este mare, beneficiile depășesc costurile și există stimuli favorabili tratamentului.

Teoria acțiunii raționale (TRA) plasează individul în context social, credințele și comportamentul față de sănătate fiind condiționat de normele socio-culturale ale grupului (Tudose, 2003). Teoria comportamentului planificat (TPB) adaugă conceptul de plan de acțiune bazat pe convingeri individuale, norme subiective și controlul perceput asupra comportamentului, explicând variațiile de complianță și adresabilitatea la medic (Athanasiu, 1983). Teoria motivației pentru protecție (PMT) pune accent pe relația dintre evocarea amenințării și motivația de autoprotecție, implicând severitatea percepută, susceptibilitatea, eficiența răspunsului și autoeficacitatea (Tkhostov, 1984). Modelul autoreglării (SRM) este un model cognitiv-afectiv plurifactorial care subliniază rolul activ al pacientului, determinat de factori cognitivi, emoționali, de planul de acțiune și evaluarea rezultatelor acestuia (David, 2006). Modelul abordării acțiunii sănătoase (HAPA) distinge un stadiu motivațional (autoeficacitate, percepția riscului) și un stadiu volițional (plan de acțiune, suport social) în adoptarea unui comportament sanogenetic (Cornuțiu, 2000). Modelul transteoretic (TMBC) - autori Prochaska și DiClemente - descrie cinci stadii ale schimbării comportamentului: precontemplarea, contemplarea, prepararea, acțiunea și menținerea, la care s-au adăugat ulterior încheierea și recăderea (apud Cosman, 2010). O rafinare a modelului, realizată de către Prochaska şi Velicer, a inclus încă 2 stadii: încheierea - individul rezistă tentaţiilor de a restabili comportamentul nedorit anterior și recăderea/ recidiva - persoana a revenit la un mod anterior / precedent de a se comporta (ibidem).

Modelele de mai sus indică asupra faptului că pacientul, confruntându-se cu simptomele care anunţă o stare de boală oncologică, poate adopta atitudini diverse: recunoașterea realistă a bolii, adaptarea echilibrată, ignorarea, negarea, reacția persecutorie, izolarea afectivă sau depresia (Athanasiu, 1983; Holland și Rowland, 1989; Iamandescu, 1997; Tudose, 2000). Psihiatrul Lipowsi identifică mai multe semnificații atribuite bolii: ca experiență firească, ca inamic, ca pedeapsă, ca eșec, ca eliberare, ca strategie, ca pierdere iremediabilă sau ca valoare de reevaluare a vieții (apud Iamandescu, 2002). Percepția cauzalității bolii (locus de cauzalitate, stabilitate, controlabilitate) influențează semnificativ alegerea strategiei de coping (Tudose, 2003). S-a observat că persoanele optimiste se adaptează mai bine (apud Urechi, 2021), iar integrarea evenimentului traumatic în istoria de viață este esențială pentru depășirea sa emoțională (Vorona, 2005). Există două tipuri principale de coping: centrat pe problemă (modificarea mediului) și centrat pe emoție (modificarea răspunsului afectiv) (Iamandescu, 1997).

Problema cercetării. Literatura de specialitate relevă că bolile tumorale au o etiologie multifactorială, iar evoluția și prognosticul acestora sunt influențate în mod semnificativ de factori psihosociali, printre care atitudinea pacientului față de boală și strategiile de coping ocupă un loc central. Modelele teoretice consacrate, amintite mai sus, oferă cadre explicative valoroase privind mecanismele prin care pacienții oncologici percep, interpretează și răspund la situația de boală. Totodată, cercetările în domeniu atestă că semnificațiile atribuite bolii condiționează direct tipul de răspuns adaptativ și gradul de aderență la tratament. Cu toate acestea, în pofida acestui corpus teoretic consistent, rămâne insuficient investigat modul concret în care aceste mecanisme se manifestă în cazul particular al pacientelor diagnosticate cu cancer mamar - o populație caracterizată prin vulnerabilități psihologice specifice, determinate atât de natura bolii, cât și de implicațiile sale asupra identității feminine și a rolurilor sociale. Mai mult, relația dintre tipul de atitudine față de boală și preferința pentru anumite strategii de coping nu a fost suficient examinată în raport cu variabilele de personalitate și cu resursele psihologice individuale ale acestor paciente.

În acest context, cercetarea de față își propune ca scop să aducă o contribuție empirică la clarificarea acestor relații, în vedrea fundamentării intervențiilor psihologice individualizate în sprijinul pacientelor oncologice. Ipoteza de la care am pornit în realizarea studiului sună în felul următor: Se presupune că atitudinea pacientelor cu cancer mamar față de boala lor se află în relație semnificativă cu tipul strategiilor de coping adoptate, astfel încât o atitudine predominant adaptativă și realistă față de boală va fi asociată cu utilizarea preponderentă a strategiilor de coping cognitiv-emoționale funcționale

M*ateriale și metode*

Participanți: La cercetatrea de față au participat 42 respondete, paciente diagnosticate cu cancer, care la momentul studiului se afalau în perioada de remisie. Datele colectate cu ajutorul anchetei ne-au permis să constatăm că, grupul de vârstă dominant este cel al femeilor între 45 și 60 de ani (71,43%), urmat de categoria 25 - 44 ani (19,05%) și de cea a femeilor de peste 60 de ani (9,52%). Majoritatea pacientelor provin din mediul urban (71,43%), dețin studii universitare sau medii de specialitate (câte 42,86% fiecare) și se confruntă cu dificultăți

socioeconomice semnificative: aproape jumătate dintre ele (47,62%) raportează un statut financiar modest, iar 42,86% sunt pensionate pe caz de boală. Din punct de vedere marital, lotul este caracterizat printr-o instabilitate relațională notabilă - 42,86% dintre paciente sunt divorțate, 38% sunt căsătorite, iar 19,05% sunt văduve - toate pacientele având cel puțin un copil. Din punct de vedere medical, majoritatea pacientelor se află în stadiul II al bolii (61,90%), urmate de cele în stadiul III (28,58%) și stadiul I (9,52%), absența metastazelor fiind consemnată la 95,24% dintre cazuri. Terapiile cel mai frecvent urmate sunt chimioterapia și mastectomia (câte 61,90%), radioterapia (57,14%) și hormonoterapia (38%), ceea ce indică un regim terapeutic complex și invaziv, cu impact psihologic semnificativ asupra pacientelor.

Metode, tehnici și instrumente de cercetare: Pentru realizarea cercetării au fost aplicate următoarele metode empirice: ancheta socio-medicală care conține 14 întrebări a fost concepută pentru a identifica factorii psiho-sociali și cei medicali ce pot fi asociați cu intensitatea didstresului resimțit de pacientele cu cancer mamar; Scala de atitudine față de boală, autor Kellner, care conține 27 itemi, distribuiți în 9 scale: Griji pentru boală, Preocupări legate de durere, Obiceiuri privind sănătatea, Credințe ipocondriale, Thanatophobia, Fobia față de boală, Preocupări corporale, Experiență de tratament, Efectele simptomelor. Pentru fiecare scală – punctajul maxim este 12. Punctalul total este 108, care se obține prin adunarea scorurilor la cele 9 scale. Întrebările 15a și 15b au fost adăugate pentru a furniza informații suplimentare și nu contribuie la scoruri. Chestionar de Evaluare a Coping-ului Cognitiv-Emotional (CERQ) construit pentru a identifica și evalua strategiile de coping cognitiv, pe care cineva le folosește după ce a trăit anumite evenimente sau situații negative. CERQ este un chestionar de auto-evaluare format din 36 de itemi care se referă exclusiv la ceea ce gândește o persoană și nu la ceea ce aceasta face efectiv, atunci când trece prin experiențe de viață amenințătoare sau stresante. Chestionarul măsoară nouă strategii de coping: 1. Autoculpabilizarea, 2. Acceptarea, 3. Ruminarea, 4. Refocalizarea pozitivă, 5. Refocalizarea pe planificarea, 6. Reevaluarea pozitivă, 7. Punerea în perspectivă, 8. Catastrofarea, 9. Culpabilizarea celorlalalși. Analiz datelor a fost realizată cu ajutorul coeficientului rho Spearman.

Procedură: Instrumentele au fost administrate individual, standardizat pentru toate persoanele participante la studiu. Femeilor li s-a adus la cunoștință scopul studiului și au fost asigurate, în prealabil, că răspunsurile oferite sunt strict confidențiale și anonime. Pe parcurs, au fost oferite instrucțiuni referitoare la completarea acestora.

Rezultate și discuții

Pentru a verifica ipoteza de la care am pornit în această cercetare primul pas pe care l-am întreprins a fost să identificăm cum percep pacientele diagnosticate cu cancer mamar boala lor, iar pentru culegerea datelor am folosit Scala atitudine față de boală. În administrarea testului, așa cum a sugerat autorul, itemul 16, care face parte din scala fobie față de boală nu s-a administra pacientelor cu cancer, scorul itemului eliminat fiind înlocuit cu media itemilor rămași din această scală (Tkhostov, 1984). În urma aplicării instrumentului, am obținut următoarele date la cele 9 scalele ale testului: Griji pentru boală (13,14%), Preocupări legate de durere (12,27%), Obiceiuri privind sănătatea (16,84%), Credințe ipocondriale (7,67%), Thanatophobia (9,20%), Fobia față de boală (8,98%), Preocupări corporale (10,40%), Experiență de tratament (10,84%), Efectele simptomelor (11,39%). Astfel, constatăm, în acord cu alte cercetări în domeniu , că gama de reacții fiziologice la factorii de stres psihosocial depinde de structura personalității, adică de semnificațiea evenimentului atribuită de persoană. Pentru o mai bună vizualizare a datelor, le-am reflectat în Figura 1.

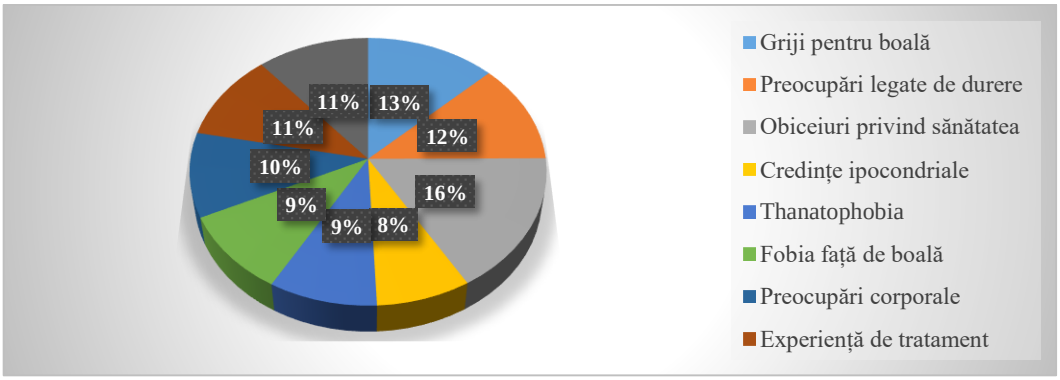


Figura nr. 1. Atitudinea pacientelor cu cancer mamar față de boala sa

Distribuția scorurilor obținute sugerează că atitudinea dominantă a pacientelor față de boală se structurează în jurul unei preocupări active și vigilente față de propria stare de sănătate, mai degrabă decât în jurul unor temeri existențiale sau al unor convingeri hipocondriace. Ponderea maximă a subscalei Obiceiuri privind sănătatea indică faptul că pacientele din eșantionul studiat manifestă o orientare conștientă și responsabilă față de sănătate, în pofida diagnosticului oncologic sever. Această atitudine poate fi interpretată, în cadrul tipologiei propuse de Lipowsi

(apud Iamandescu, 2002), ca o percepere a bolii drept experiență de reorientare valorică și de creștere personală - pacientele mobilizându-și resursele adaptative în direcția unui comportament sanogen activ.

Ponderea semnificativă a Grijilor față de boală (13,14%) și a Preocupărilor legate de durere (12,27%), coroborate cu Efectele simptomelor (11,39%) și Experiența de tratament (10,84%), reflectă perceperea bolii ca pe o amenințare concretă și persistentă - o semnificație care se înscrie în tiparul bolii ca inamic, descris de Lipowsi (apud Iamandescu, 2002). Această percepție este pe deplin inteligibilă în contextul unui lot în care peste 90% dintre paciente au urmat tratamente invazive (chimioterapie, mastectomie, radioterapie), iar 28,58% se află în stadiul III al bolii, cu un impact fizic și psihologic considerabil.

Ponderea relativ redusă a Credințelor ipohondriace (7,67%) și a Fobiei față de boală (8,98%) sugerează că pacientele nu prezintă o supraestimare iraţională a bolii, ci o raportare relativ realistă la situația clinică. Totodată, scorul modest al Thanatophobiei (9,20%) - în pofida severității diagnosticului - poate indica fie un mecanism defensiv de tip negare sau izolare afectivă, fie o acceptare relativ echilibrată a situației existențiale, posibil mediată de resursele spirituale sau de suportul social al pacientelor. Această interpretare este susținută și de datele sociodemografice: toate pacientele au copii, ceea ce poate constitui o sursă importantă de sens și motivație în raport cu boala. Preocupările corporale (10,40%) reflectă, în contextul specific al cancerului mamar, impactul deosebit pe care această patologie îl are asupra imaginii corporale și identității feminine, cu precădere în cazul pacientelor care au urmat mastectomie (61,90%) - intervenție cu consecințe psihologice profunde asupra stimei de sine și a relațiilor interpersonale.

Astfel, profilul atitudinal al eșantionului studiat este consistent cu predicțiile Modelului autoreglării (SRM, Leventhal) (apud David, 2006), care postulează că pacienții își construiesc reprezentări cognitive și emoționale ale bolii în funcție de experiența simptomelor, de durata și consecințele percepute ale bolii și de credințele privind controlabilitatea acesteia. Ponderea ridicată a subscalelor centrate pe simptome, durere și tratament sugerează că reprezentarea cognitivă a bolii la pacientele studiate este puternic ancorată în experiența corporală directă, ceea ce subliniază necesitatea unor intervenții psihologice orientate atât spre restructurarea cognitivă a semnificațiilor bolii, cât și spre dezvoltarea strategiilor de coping funcționale.

În lupta cu bolile onco-tumorale, susține literatura psihooncologică, este foarte important ca pacientul să aibă mecanisme eficiente de control cognitiv, și comportamental, prin comparație cu controlul bazat pe informare (Twyncross și Wilcock, 2003). În primele etape ale bolii neoplastice, anxietatea și depresia, pasivitatea și retragerea, respectiv negarea bolii cronice sunt reacții firești. Pe măsură ce maladia progresează, printre punctele esențiale ale adaptării eficiente la situația de viață schimbată, impusă de boală, se vor număra strategiile de coping bazate pe rezolvarea problemei, mobilizarea rețelei de suport social (Zhang et al., 2017).

Pentru a identifica și evalua strategiile de coping cognitiv, pe care femeile le folosesc după ce au trăit experiența unei boli tumorale, am aplicat Chestionarul de Evaluare a Coping-ului Cognitiv-Emoțional (CERQ). În urma aplicării chestionarului, care este unul multidimensional, analizând distribuirea datelor obținut pe cele nou scale care măsoară nouă strategii de coping, am constat un profil adaptativ predominant funcțional la pacientele din eșantionul studiat. Strategiile adaptative pozitive - acceptarea (13%), refocalizarea pozitivă (13%), refocalizarea pe planificare (13%) și reevaluarea pozitivă (12%), punerea în perspectivă (12%) - cumulează aproximativ 63% din totalul strategiilor utilizate, depășind semnificativ ponderea strategiilor dezadaptative.

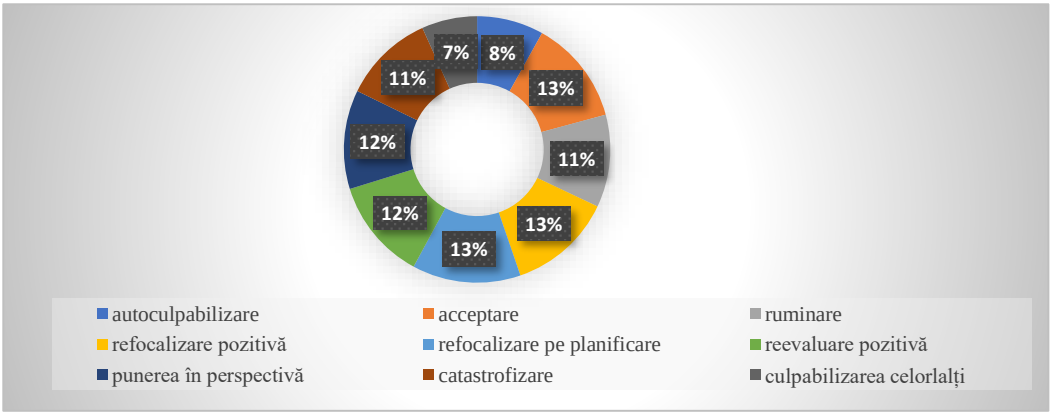


Figura nr. 2. Distribuția strategiilor de coping cognitiv-emoțional

Analiza distribuției datelor din Figura 2, ne permite să constatăm că profilul strategiilor de coping identificat în eșantionul studiat este consistent cu un pattern adaptativ predominant funcțional, caracterizat prin mobilizarea activă a resurselor cognitive și emoționale în confruntarea cu diagnosticul oncologic. Ponderea egală și ridicată a strategiilor de acceptare, refocalizare pozitivă și refocalizare pe planificare (câte 13%) sugerează că pacientele tind

să integreze experiența bolii în mod conștient și constructiv, orientându-se spre găsirea unui sens și spre elaborarea unor strategii concrete de acțiune. Această tendință este în deplină concordanță cu datele obținute pe Scala Kellner, unde subscala Obiceiuri privind sănătatea a înregistrat ponderea maximă (16,84%), reflectând aceeași orientare activă și responsabilă față de propria sănătate. Strategiile de reevaluare pozitivă (12%) și punere în perspectivă (12%) indică totodată capacitatea pacientelor de a relativiza și reconceptualiza experiența bolii, atribuindu-i semnificații care depășesc dimensiunea strict amenințătoare. În cadrul tipologiei propuse de Lipowsi (apud Iamandescu, 2002), această orientare se înscrie în semnificația bolii ca valoare și experiență de creștere personală - boala devenind un catalizator al reevaluării priorităților existențiale, fapt susținut și de datele sociodemografice care indică un nivel educațional ridicat al majorității pacientelor (85,72% cu studii medii de specialitate sau universitare).

Prezența strategiilor dezadaptative - ruminarea (11%) și catastrofizarea (11%) - deși cu ponderi moderate, nu poate fi neglijată în interpretarea clinică. Aceste strategii, asociate în literatura de specialitate cu niveluri crescute de anxietate și depresie (Moskovchenko, 2016), sunt inteligibile în contextul unui lot în care 90,48% dintre paciente au urmat tratamente invazive și complexe, iar 42,86% sunt pensionate pe caz de boală, confruntându-se cu pierderea rolului social activ. Coroborat cu ponderea Grijilor față de boală (13,14%) și a Preocupărilor legate de durere (12,27%) înregistrate pe Scala Kellner, prezența ruminării și catastrofizării sugerează că, în pofida orientării generale adaptative, un segment al eșantionului rămâne vulnerabil la procesări cognitive negative, centrate pe ireversibilitatea pierderilor generate de boală. Ponderea minimă a culpabilizării celorlalți (7%) și relativ redusă a autoculpabilizării (8%) constituie un indicator pozitiv din perspectivă clinică, sugerând că pacientele nu tind să externalizeze responsabilitatea bolii în mod defensiv și nici să se angajeze în procese de autoblamare excesivă - atitudini asociate în literatura de specialitate cu o adaptare psihologică precară (Vorona, 2005).

În ansamblu, profilul coping-ului cognitiv-emoțional al pacientelor studiate este concordant cu predicțiile Modelului abordării acțiunii sănătoase (Cornuțiu, 2000), care postulează că adoptarea comportamentelor adaptative este susținută de autoeficacitate, planificare și suport social. Prevalența strategiilor funcționale în eșantionul studiat sugerează că, în pofida presiunii psihosociale considerabile - reflectate în statusul financiar modest (47,62%), instabilitatea relațională și impactul tratamentelor invazive - pacientele cu cancer mamar din lotul cercetat dispun de resurse psihologice suficiente pentru a face față provocărilor impuse de boală. Acest fapt subliniază importanța identificării și valorificării acestor resurse în cadrul intervențiilor psiho-oncologice individualizate.

Pentru a verifica ipoteza cercetării precum că, atitudinea pacientelor cu cancer mamar față de boala lor se află în relație semnificativă cu tipul strategiilor de coping adoptate, astfel încât o atitudine predominant adaptativă și realistă față de boală va fi asociată cu utilizarea preponderentă a strategiilor de coping cognitiv-emoționale funcționale, am apelat la Coeficientul rho Spearman care măsoară forța și direcția relației dintre două variavile. Relațile dintre valorile variabilelor cercetate sunt reflectate în Figura 3.

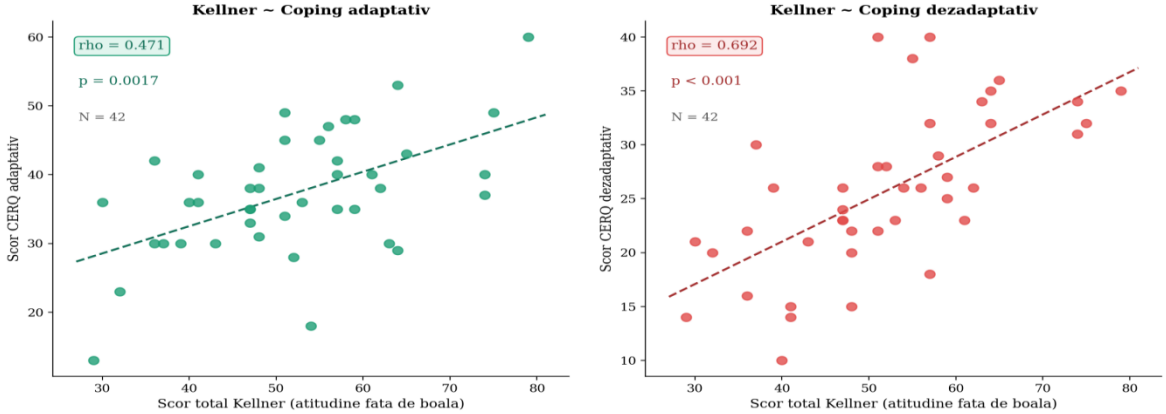


Figura nr. 3. Relația dintre atitudinea față de boală a pacientelor cu cancer mamar și strategiile lor de coping cognitiv-emoțional

Analiza corelațională Spearman (N=42) a evidențiat o corelație pozitivă moderată si semnificativă statistic între scorul total pe Scala Kellner și scorul de coping adaptativ (CERQ): rho = 0,471, p = 0,002. Acest rezultat sugerează că pacientele cu un nivel mai ridicat de preocupare activă față de boală tind să utilizeze în mai mare masură strategii de coping funcționale - acceptare, refocalizare pozitivă și planificare. Totodată, relația dintre scorul Kellner și scorul de coping dezadaptativ este pozitivă, moderată spre puternică și semnificativă statistic (rho = 0,692, p < 0,001), indicând că un nivel ridicat de ingrijorare și anxietate față de boală se asociază și cu o utilizare mai frecventă a strategiilor disfuncționale - ruminare, catastrofizare și autoculpabilizare. Acest rezultat subliniază caracterul bidirectional al relației dintre atitudinea față de boală și coping: o preocupare intensă față de boală poate

mobiliza atât resurse adaptative, cât și pattern-uri cognitive dezadaptative. Aceste rezultate susțin ipoteza cercetării, confirmând existența unei relații semnificative între atitudinea pacientelor față de boală și tipul strategiilor de coping cognitiv-emoționale adoptate.

Concluzie

Boala oncologică reprezintă o trăire subiectivă complexă cu consecințe somatice, psihologice și socio-profesionale majore. Fiecare pacient îi conferă bolii un caracter particular, determinat de factori individuali, culturali și situaționali. Modelele teoretice prezentate - HBM, TRA, TPB, PMT, SRM, Health Action Process Approach și Modelul transteoretic - oferă o bază practică pentru înțelegerea și influențarea comportamentelor legate de sănătate, subliniind importanța colaborării active dintre pacient și personalul medical în scopul creșterii aderenței la tratament și adaptării optime la boală.

Rezultatele cercetării confirmă că atitudinea pacientelor cu cancer mamar față de boală se află în relație semnificativă cu tipul strategiilor de coping adoptate, validând cadrul teoretic al Modelului autoreglării (Leventhal) și al Modelului abordării acțiunii sănătoase. Profilul adaptativ predominant identificat în eșantion sugerează că pacientele dispun de resurse psihologice reale, care pot fi valorificate terapeutic. Aceste constatări subliniază necesitatea integrării evaluării psihologice sistematice în practica psiho-oncologică, precum și a elaborării unor intervenții individualizate centrate pe consolidarea strategiilor de coping funcționale și reducerea pattern-urilor cognitive dezadaptative, în scopul îmbunătățirii calității vieții și aderenței la tratament a pacientelor oncologice.

Bibliografie

1. Athanasiu, A. (1983) *Elemente de psihologie medicală.* București: Ed. Medicală, 322 p.
2. Cornuțiu, G. (2000). *Bazele psihologice ale practicii medicale.* București: Ed. Medicală, 223 p. ISBN: 973-39-0416-3
3. Cosman, D. (2010). *Psihologie medicală*. Iași: Polirom, 464 p. ISBN 973-46-1735-7
4. Cucu, I. (1980). *Psihologie medicală.* București: Ed. Litera, 244 p.
5. David, D. (2006). *Tratat de psihoterapii cognitiv-comportamentale.* Iași: Polirom, 366 p. ISBN 978-973-46-6819-9
6. Holland, J.S., Rowland, J.H. (1989). Handbook of psycho-oncology: psychological care of the patient with cancer. Oxford: Oxford University Press, 804 p. ISBN 0-19-506857-1
7. Iamandescu, I.B. (1997). *Psihologie medicală*. București: Info Medica, 307 p. ISBN: 973-96935-9-8
8. Iamandescu, I.B. (2002). *Stresul psihic din perspectiva psihologică și psihosomatică*. Bucuresti: Info Medica, 252 p. ISBN 9789739394727
9. Lăzărescu, M. (2010). *Bazele psihopatologiei clinice.* București: Editura Academiei Române, 284 p. ISBN 978-973-27-1945-9
10. Tudose, F. (2000). *O abordare modernă a psihologiei medicale*. București: Info Medica, 202 p. ISBN: 973-9394-37-X
11. Tudose, F. (2003). *Orizonturile psihologiei medicale.* București: Info Medica, 412 p. ISBN 973-7912-02-0
12. Twyncross R., Wilcock A. (2003). *Controlul simptomelor în cancerul avansat.* Brașov.
13. Urechi, V. (2021). *Evaluarea calității vieții la pacientele cu cancer de glandă mamară supuse tratamentului complex.* În: Buletinul AȘM: Științe Medicale, 3 (71), 191-194.
14. Zhang H., Zhao Q., Cao P., Ren G. (2017) Resilience and quality of life: exploring the mediator role of social support in patients with breast cancer. In: Medical science monitor: international medical journal of experimental and clinical research, nr.23, p.59-69.
15. Ворона, О. А. (2005). Психологические последствия стресса у больных раком молочной железы. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Москва, 2005. 28 с.
16. Куприянова И.Е., Слонимская Е.М., Бехер О.А. (2009) Нервнопсихические расстройства у женщин, страдающих раком молочной железы. В: Психические расстройства в общей медицине, № 1, с. 44-52.
17. Московченко, Д. В. (2016). Совладающее поведение женщин с онкологическими заболеваниями репродуктивной системы. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Москва, 36 с.
18. Тхостов, А.Ш. (1984). Осознание заболевания у онкологических больных. В: Журнал невропатологии и психиатрии им. С. С. Корсакова, 12, 839–1844.

Rețele de socializare ca modalitate de comunicare

Iulia IURCHEVICI,

Dr., conf. univ., Universitatea Pedagigică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Daniel GRIȚCU,

Student, Universitatea Liberă Internațională din Moldova, Chișinău

Rezumat

Articolul analizează rețelele de socializare ca modalitate de comunicare specifică erei digitale, evidențiind evoluția istorică a comunicării umane și transformările profunde generate de dezvoltarea internetului și a tehnologiilor informaționale. Pornind de la premisele comunicării tradiționale, studiul arată cum apariția mediului online a facilitat formarea relațiilor virtuale și a schimbat fundamental modul în care indivizii interacționează, se informează și își construiesc identitatea socială. Rețelele sociale sunt definite ca structuri de relaționare care permit conectarea rapidă a utilizatorilor, schimbul intens de informații și participarea activă la viața socială, culturală și politică. Articolul prezintă etapele principale ale dezvoltării rețelelor de socializare, de la primele comunități online și servicii de mesagerie până la platformele globale contemporane, subliniind rolul tehnologiilor Web 2.0 în extinderea acestui fenomen. Sunt analizate, de asemenea, diferențele de utilizare a rețelelor sociale în funcție de

factori demografici, geografici și culturali, precum și impactul acestora asupra comportamentului social, informării publice și mobilizării civice. În concluzie, rețelele de socializare sunt prezentate ca un element central al comunicării moderne, cu influențe majore asupra relațiilor sociale, accesului la informație și dinamicii societății contemporane.

Cuvinte cheie: rețele de socializare, comunicare digitală, internet, relații sociale virtuale, interacțiune online, social media, identitate digitală, informare și participare socială.

Oamenii sunt ființe sociale, de aceea dintotdeauna a fost căutată apartenența la anumite grupuri și cercuri sociale, în funcție de mediu și valori. La fel cum, de la o perioadă istorică la alta, lucrurile evoluează și se transformă, comunicarea nu este o excepție. În Antichitate, oamenii comunicau doar în mod verbal, apoi, pe parcursul secolelor s-a inventat scrisul, hârtia, tiparul, radioul, televiziunea, telefonul – toate fiind modalități inovative, la momentul apariției lor, pentru procesul de comunicare. În ultimele decenii, apariția și dezvoltarea rapidă a tehnologiei informaționale au schimbat fundamental modul în care oamenii comunică, interacționează și își construiesc relațiile sociale. Unul dintre fenomenele semnificative care au evoluat în contextul acestei revoluții tehnologice este apariția rețelelor sociale online. Odată cu dezvoltarea internetului și a platformelor digitale, oamenii au fost aduși într-un mediu virtual în care se pot conecta, comunica și împărtăși informații cu alți indivizi din întreaga lume. Aceste rețele sociale au devenit un element omniprezent al vieții contemporane, influențând modul în care ne construim identitatea, relaționăm și accesăm informații.

Rețelele de socializare sau, cum li se mai spune, social media, au diverse definiții, dar care în esență redau aceleași concepte «O reţea socială este o hartă a relaţiilor dintre indivizi ce indică modurile în care ei sunt conectaţi prin diverse grade de familiaritate socială pornind de la cunoştinţe întâmplătoare până la legături familiale puternice» (Mitruțiu, 2005, p.1). În articolul lui Isman Tanuri *Role of Social Media in Contemporary Marketing* social media este descrisă ca o schimbare a modului în care oamenii descoperă și citesc știrile. Ei fac acest lucru prin intermediul internetului, în formă de bloguri, rețele sociale (de exemplu Facebook, Myspace, Orkut), agregatorii de știri (de exemplu Digg, StumbleUpon), video și portaluri de muzică (de exemplu pe YouTube, Last.FM), micro-blogging Twitter (de ex, Plurk), on-line forumuri și Comentarii (ex. Amazon, Yahoo Answers!) și alte canale de comunicare socială (Tanuri, 2014, p.3). Definițiile respective denotă faptul că rețelele sociale sunt nucleul unor noi fundamente ale unor relații virtuale, fie că vorbim de prietenie, familie, mediu de lucru și afaceri, informare, schimb de experiențe etc. Dacă până la apriția lor, toate aceste legături se făceau doar în mod real, în prezent schimbul de informații circulă cu o viteză uluitoare, grație dezvoltării vertiginoase a mediului offline.

Apariția internetului reprezintă un moment de cotitură semnificativ în istoria umanității, transformând modul în care oamenii interacționează, accesează informații și împărtășesc cunoștințe la nivel global. Internetul a devenit public în 1991 datorită omului de știință britanic Tim Berners-Lee. În 1995, Randy Konrad a creat Classmates.com - prima rețea socială în sensul modern. În 2004 apare Facebook, care în câțiva ani a devenit cea mai populară rețea de socializare din lume (apud Morling, 2017*)*. Utilizează același mecanism de comunicare, pe un plan ușor diferit, ceea ce duce la o revoluție în acest domeniu. În septembrie 2005, Tim O'Reilly a făcut o revoluție ideologică prin introducerea conceptului de «Web 2.0» în articolul său «Tim O'Reilly – What Is Web 2.0», care descrie Internetul astăzi. Rețelele sociale sunt una dintre părțile centrale ale noului concept. Odată cu dezvoltarea tehnologiei Web 2.0 rețelele sociale au găsit o bază tangibilă sub forma portalurilor și serviciilor web. Apariția rețelelor sociale a fost o consecință a dezvoltării și răspândirii internetului în sine (O'Reilly, 1992).

În cartea *Where wizards stay up late: The origins of the Internet* de Katie Hafner, este descrisă pe larg apariția rețelelor sociale. Istoria rețelelor sociale se întinde pe mai multe decenii și a evoluat împreună cu progresele tehnologice și schimbările culturale (Hafner, 1998). Potrivit aceleași surse, iată o scurtă trecere în revistă a evoluției rețelelor sociale: anii 1970-1980 - în această perioadă, primele forme de rețele sociale au început să apară sub forma comunităților online, forumurilor și mesageriilor electronice. Servicii precum CompuServe, Bulletin Board Systems (BBS) și Usenet au permis utilizatorilor să interacționeze și să împărtășească informații online. Anii 1990 - odată cu popularizarea internetului, au apărut platforme mai avansate de socializare online. Un exemplu notabil este Six Degrees, care a fost una dintre primele rețele sociale digitale care permiteau utilizatorilor să-și creeze profiluri și să se conecteze cu alții. Totuși, această platformă și altele similare au dispărut în timp din diverse motive. Anii 2000 - această perioadă a fost marcată de apariția unor rețele sociale revoluționare, care au schimbat modul în care oamenii interacționează și comunică online (ibidem).

Facebook a fost lansat în 2004 și a devenit rapid cea mai populară platformă de socializare online din lume. Alte rețele sociale notabile care au apărut în această perioadă includ LinkedIn în 2003, MySpace în 2003 și Twitter în 2006. Anii 2010 - în această perioadă, rețelele sociale au continuat să se dezvolte rapid, iar utilizatorii au început să se conecteze și să interacționeze din ce în ce mai mult pe platformele mobile. Instagram în 2010 și Snapchat în 2011 au devenit populare, concentrându-se pe partajarea de fotografii și videoclipuri. De asemenea, au apărut și rețele sociale specializate, precum Pinterest în 2010 pentru partajarea de imagini și LinkedIn pentru networking profesional. Din anul 2020 și până în prezent: Rețelele sociale continuă să evolueze, adaptându-se la schimbările tehnologice și preferințele utilizatorilor. Creșterea preocupărilor legate de confidențialitatea datelor și impactul

negativ al utilizării excesive a rețelelor sociale asupra sănătății mintale au condus la o reflecție mai profundă asupra modului în care folosim și reglementăm aceste platforme.

Această scurtă istorie arată cum rețelele sociale au devenit o parte integrantă a vieții noastre moderne, influențând modul în care comunicăm, ne conectăm și interacționăm cu lumea din jurul nostru. Pandemia de Covid-19 a accentuat și mai mult dependența de rețelele de socializare, întrucât izolarea socială a provocat tot mai multă lume să își găsească refugiul în comunicarea online. Conform datelor ce reflectă clasamentul rețelelor sociale aelftech com și rapoartele Statista arată numărul utilizatorilor activi pe platforme social media a continuat să crească de la an la an, astfel că din 2020 până în 2025 numărul acestora a crescut cu 30%. (James, 2025). O analiză detaliată realizată de echipa de la Kepios arată că existau 5,66 miliarde de «identități de utilizator» de social media în întreaga lume la începutul lunii octombrie 2025. Această cifră impresionantă indică faptul că mai mult de 2 din 3 persoane de pe Pământ utilizează acum social media în fiecare lună și înseamnă că utilizatorii de social media sunt acum o «supermajoritate», utilizatorii depășind acum numărul non-utilizatorilor cu doi la unu (DataReportal, 2025). Iată care sunt printre cele mai popolare rețele sociale în anul 2025 conform datelor publicate de DataReportal în octombrie 2025:

1. Facebook (circa 3,07 miliarde de utilizatori activi lunar) este o rețea socială online cu acoperire globală, fondată în 2004 de Mark Zuckerberg și colegii săi de la Harvard. Platformă permite utilizatorilor să creeze profiluri personale, să se conecteze cu prieteni și să partajeze conținut, inclusiv fotografii, video-uri și gânduri prin actualizări de status.
2. WhatsApp (circa 3 miliarde de utilizatori activi lunar), fondată în 2009 și absorbită de Meta, platforma este lider la nivel mondial ca aplicație de mesagerie cu cel mai mare volum de mesaje. Este utilizată, în special, pentru comunicare interpersonale și din ce în ce ma mult în scopuri de afaceri prin WhatsApp Business.
3. Instagram (circa 3 miliarde de utilizatori activi lunar) este o platformă de rețea socială dedicată partajării de fotografii și video-uri și una dintre cele mai utilizate aplicații de social media la nivel global (James, 2025). Lansată în 2010, Instagram a câștigat rapid popularitate datorită interfeței sale vizuale atractive și a funcționalităților ușor de utilizat. Utilizatorii pot încărca imagini și clipuri video, aplica diverse filtre pentru a le îmbunătăți, și le pot distribui public sau în mod privat. Funcții precum Stories și IGTV adaugă dimensiuni suplimentare de exprimare, iar sistemul de like-uri și comentarii facilitează interacțiunea între utilizatori.
4. YouTube (circa 2,58 miliarde de utilizatori activi lunar) este o platformă de partajare de videoclipuri online, lansată în 2005. Fondată de trei foști angajați PayPal, Chad Hurley, Steve Chen și Jawed Karim, YouTube a revoluționat modul în care oamenii accesează și distribuie conținut video pe internet. Utilizatorii pot încărca, viziona și distribui videoclipuri pe diverse subiecte, de la divertisment și știri până la tutoriale și conținut educațional. Astăzi este cea mai urmărită platformă.
5. TikTok (circa 1,99 miliare de utilizatori activi lunar) este o platformă de rețea socială și de partajare de videoclipuri lansată în 2016 de compania chineză ByteDance. TikTok permite utilizatorilor să creeze și să partajeze videoclipuri scurte, de obicei cu o durată de 15 până la 60 de secunde. Utilizatorii pot adăuga muzică, efecte speciale, și pot interacționa cu alte videoclipuri prin aprecieri, comentarii și partajări. Este cea mai virală aplicație din ultimii ani (James, 2025) cu ce mai mare activitate zilnică.
6. WeChat (inclusiv Weinix are circa 1,41 miliare de utilizatori activi lunar) este o aplicație care combină mai multe servicii: mesageria, social media și plățile mobile, devenind astfel o parte integrată a vieții cotidiene pentru utilizatorii săi, în principal din China și Asia.
7. Telegram (circa 1 miliard de utilizatori activi lunar) este o platformă populară pentru accentul pus pe viteză, securitate și libertatea de comunicare. A fost creată și lansată de frații Pavel și Nikolai Durov, fondatorii rețelei Vkontakte în anul 2013 și permite trimiterea de mesaje text, apeluri audio și video, partajare de fișiere (documente, imagini, videoclipuri), crearea de grupuri și canale cu un număr foarte mare de utilizatori.
8. Messenger (circa 942 de milioane de utilizatori activi) este o platformă lansată de Meta inițial ca funcție integrată în Facebook, devenind ulterior ca o aplicație de sine stătătoare. Aplicația este ușor de utilizat, permite utilizatorilor să trimită mesaje text și să comunice cu familia, prietenii, grupuri (școlare sau de muncă) în timp real. De asemeni permite trimiterea de mesaje vocale, imagini, videoclipuri, documente, apeluri audio și video
9. Snapchat (circa 932 de miloane de utilizatori activi), lansată în 2011,este o platformă axată pe conținut vizual efemer, foarte populară în rândul adolescenților și tinerilor. Utilizatorii pot trimite fotografii, videoclipuri scurte, mesaje text care dispar automat după ce sunt vizualizate. Astfel, platforma pune accent pe spontanietate, expresivitate și comunicare rapidă non-formală, nu pe arhivarea conversațiilor.
10. Reddit (circa 765 de miloane de utilizatori activi) este o rețea socială online de tip forum social lansată în 2005. Reddit este centrată pe idei, dialog și comunități, nu pe imagine personală (DataReportal, 2025). Oferă posibilitate de informare și documentare informală, sprijin social, schimb de experiență, dezbateri academice și semi-academice. Medvedev et al. (2020) susține că Reddit este rețiaua studiată de literatura de specialitate în diverse moduri și oferă un cadru bogat de date pentru analiza interacțiunilor online.

În Republica Moldova, conform raportului Digital 2026: Moldova, în care cei de la DataReportal (2026) fac referire la cifrele de la sfârșitul anului 2025, existau 2,40 milioane de utilizatori de internet în Moldova (80,2% din populația țării), iar dintre aceștia 1,88 milioane erau utilizatori de social media, ceea ce echivalează cu 63,0% din populația totală.

Conform celor mai recente cercetări și date de piață din 2024-2025, ierarhia rețelelor de socializare în Republica Moldova este următoarea:

1. Facebook este cea mai populară platformă la nivel general, fiind utilizată de aproximativ 1,3 - 1,4 milioane de moldoveni (DataReportal, 2026). Circa 65% dintre cetățeni folosesc Facebook ca sursă principală de informații politice și știri (Media Ownership Monitor Moldova, 2024).
2. TikTok este platforma cu cea mai rapidă creștere, fiind accesată, în special pentru divertisment și conținut video scurt. TikTok au ajuns la 82,3% din totalul adulților cu vârsta de 18 ani și peste din Moldova la sfârșitul anului 2025 (DataReportal, 2026). Este utilizat zilnic de 87% dintre tinerii sub 25 de ani.
3. YouTube este platforma utilizată masiv pentru consumul de conținut video și informare. Aproximativ 50% dintre moldoveni se informează frecvent de pe această platformă (International Republican Institute, 2025).
4. Instagram avea 1,20 milioane de utilizatori în Moldova la sfârșitul anului 2025 (DataReportal, 2026). Rămâne preferat de segmentele de vârstă 18-34 de ani și are o rată de penetrare ridicată în mediul urban. Circa 35% dintre utilizatorii de internet accesează Instagram de mai multe ori pe zi.
5. Messenger care face parte din gupul Meta a ajuns la 1,15 milioane de utilizatori în Moldova la sfârșitul anului 2025, înregistrând o creștere de 10,9% între octombrie 2024 și octombrie 2025 (DataReportal, 2026).
6. Telegram înregistrează o ascensiune rapidă pentru știri instantanee, fiind utilizat zilnic de circa 670-700 mii de utilizatorii săptămânali de internet din Telegram este extrem de popular între tinerii sub 25 ani, fiind utilizat de 92% din acest segment demografic din Moldova (Media Ownership Monitor Moldova, 2024).
7. Viber continuă să fie o platformă esențială de comunicare, având o bază de utilizatori stabilă pentru comunități și grupuri locale, în special în rândul segmentului de vârstă de peste 35 de ani și în mediul rural. Cota sa ca «rețea de socializare» propriu-zisă este în scădere față de de WhatsApp (care domină comunicarea personală) și de Telegram (care a devenit lider pe segmentul de știri și canale de informare.
1. Linkedln care este o platformă de rețea socială profesională lansată în 2003, axată pe conectarea profesioniștilor și dezvoltarea relațiilor de afaceri, avea 520 de mii de „membri" în Moldova la sfârșitul anului 2025 cu 80,0 mii (+18,2%) mai mult de cât la sfârșitul anului 2024 (DataReportal, 2026).

Potrivit studiu de audiență a mass-media din Republica Moldova, realizată pe un eșantion de 1.045 de respondenți, al populației adulte (18+ ani) și prezentat de Centrul pentru Jurnalism Independent (CJI) în iunie 2025, rețele sociale precum Odnolassniki, X (Twitter) și Snapchat, sunt accesate mai rar (Bunduchi, Lebedev, 2025). În Republica Moldova încă nu există o lege care să reglementeze modul de folosire al rețelelor de scoializare sau să pedepsească hărțuirea online, deși se duc foarte multe discuții în acest sens. Părinții ai căror copii sunt deja activi pe rețelele sociale sunt îndrumați să consulte un ghid util care îi ajută să-și sprijine copiii în navigarea online în condiții de siguranță. Acest ghid, intitulat *Ghidul părintelui inteligent online*, a fost elaborat de către specialiștii platformei *siguronline.md* și oferă informații esențiale despre comportamentul copiilor pe rețelele sociale, prezentate într-un mod prietenos și accesibil.

Scopul său este de a oferi părinților o înțelegere mai profundă a nevoilor de comunicare online ale copiilor și de a-i încuraja să exploreze internetul în siguranță, stabilind o relație bazată pe încredere, nu pe control. Ghidul cuprinde informații relevante despre modul în care copiii și adolescenții utilizează rețelele sociale în funcție de vârstă, interesele lor pe aceste platforme, precum și aspecte esențiale despre funcționarea și caracteristicile diferitelor rețele sociale preferate de copii. De asemenea, oferă sfaturi practice și instrumente concrete, elaborate de psihologi și pedagogi, pentru a-i ajuta pe copii să navigheze în mediul online în siguranță, fără a simți că sunt controlați (Centrul de Siguranță Digitală din Moldova).

Într-un studiu efectuat de compania Pew Internet, circa două treimi dintre utilizatorii de social media au raportat că principalul motiv pentru care stau pe aceste site-uri este pentru a ţine legătura cu prietenii şi familia. O parte dintre aceştia au spus că şi dorinţa de a-şi regăsi vechi cunoştiinţe şi prieteni pe care nu i-au mai văzut sau cu care nu au mai vorbit este de asemenea un motiv important. Doar 14% dintre respondenţi au spus că folosesc site-urile de social media pentru a se conecta cu cei care au hobby-uri şi interese similare, dintre aceştia cei mai mulţi fiind utilizatori cu vârste cuprinse între 50 şi 64 de ani. În final, doar 3% dintre cei chestionaţi au spus ca folosesc site-uri de socializare pentru a-şi găsi potenţiali parteneri de viaţă (Anderson, Auxier, 2021).

Deși multă lume le consideră surse nedemne de încredere sub aspectul de informații verdicie, rețelele sociale au jucat un rol semnificativ în influențarea și modelarea mișcărilor politice în întreaga lume. Acestea au devenit instrumente puternice pentru mobilizarea, organizarea și comunicarea în cadrul protestelor și mișcărilor sociale. De asemenea, ele permit oamenilor să se conecteze rapid și să-și coordoneze eforturile pentru a organiza proteste și mișcări politice în timp real. Activiștii și liderii mișcărilor politice pot comunica direct cu suporterii lor prin intermediul rețelelor sociale. La fel, rețelele sociale permit mișcărilor politice să-și crească vizibilitatea și să

ajungă la un public mai larg. Videoclipurile și imagini postate pe rețelele sociale pot servi ca mijloace puternice de documentare a evenimentelor, protestelor și acțiunilor guvernamentale. Aceasta contribuie la transparență și la evidențierea potențialelor abuzuri.

În general, rețelele sociale sunt folosite de o gamă largă de persoane din diferite grupuri demografice și din diverse regiuni geografice. Cu toate acestea, în funcție de platformă și de factori culturali sau demografici, pot exista diferențe în ceea ce privește grupurile care folosesc cel mai mult rețelele sociale. Iată câțiva factori care influențează acest aspect:

Vârsta: Tinerii și adulții tineri sunt adesea grupul demografic care folosește cel mai mult rețelele sociale, cum ar fi Instagram, TikTok și Snapchat. În același timp, platforme precum Facebook și LinkedIn au o bază mai mare de utilizatori mai în vârstă.

Genul: Studiile arată că există diferențe subtile între modul în care bărbații și femeile folosesc rețelele sociale. De exemplu, femeile sunt mai susceptibile să folosească rețelele sociale pentru a se conecta cu prietenii și familia, în timp ce bărbații pot fi mai interesați de utilizarea rețelelor sociale în scopuri profesionale sau pentru a urmări știri și informații.

Localizare geografică: Rețelele sociale pot fi mai populare în anumite țări sau regiuni decât în altele. De exemplu, WeChat este popular în China și Asia, în timp ce Facebook domină în multe țări din America de Nord, America de Sud și Africa. În Europa predomină YouTube (James, 2025).

Interese și hobby-uri: Anumite rețele sociale pot fi populare în rândul anumitor grupuri de interese sau hobby-uri. De exemplu, platformele precum Reddit sunt populare printre cei pasionați de discuții și comunități online, în timp ce Pinterest este frecvent folosit pentru descoperirea și partajarea de idei legate de modă, artă, gătit etc. (Anderson, Auxier, 2021).

Din punct de vedere arhitectural, Internetul reprezintă o rețea vastă de calculatoare interconectate la nivel global, care integrează o varietate de produse, componente hardware și software, gestionând o vastă colecție de baze de date ce conțin diverse informații și servicii. Aceste resurse sunt accesibile de la orice terminal conectat la rețea, indiferent de locație și moment. Pentru a completa această perspectivă tehnică, conform comentariului făcut de Conf. Dr. Marin Vlada în lucrarea "Birotică și Tehnici Multimedia", Internetul este descris ca fiind cel mai extins sistem informatic din lume, legal și, în multe cazuri, gratuit. El oferă resurse imense, iar acestea sunt într-o continuă schimbare, reflectând evoluția tehnologiilor informatice (Marin, 2014).

În *concluzie,* putem spune că rețelele sociale reprezintă o adevărată revoluție în modul de interacțiune, comunicare și construire a relațiilor sociale în era tehnologiei informației. De la apariția internetului și a primelor comunități online până la fenomenele sociale de masă ca Facebook, Instagram sau TikTok, aceste platforme au devenit parte integrantă a vieții moderne. Ele au schimbat radical modul în care comunicăm, ne conectăm și interacționăm cu lumea din jurul nostru. Prin intermediul acestora, se rup barierele între cenzura persistentă în mediile tradiționale de informare și cele unde fiecare este liber să informeze despre ce se întâmplă. Cu toate acestea, impactul lor ridică și întrebări importante legate de confidențialitatea datelor, influența asupra sănătății mintale și necesitatea unei reglementări adecvate.

Bibliografie

1. Anderson, M., Auxier, B. (2021). *Social Media Use in 2021.* Pew Research Findings. https://www.pewresearch.org/internet/2021/04/07/social-media-use-in-2021
2. Bunduchi, I., Lebedev A. (2025). *Studiu. Piața mass-media din Republica Moldova: Realități și tendințe în 2025*. Centrul pentru Jurnalism Independent. https://cji.md/piata-mass-media-din-republica-moldova-realitati-si-tendinte-in-2025/
3. Centrul de Siguranță Digitală din Moldova. (n.d.). *Ghidul părintelui inteligent: Despre siguranța pe rețelele sociale. https://siguronline.md/parinti-ingrijitori/ghidul-unui-parintelui-inteligent-online-despre-siguranta-pe-retelele-sociale/*
4. DataReportal. (2025) *Digital 2025: Global overview report*. We Are Social & Meltwater. https://datareportal.com/reports/digital-2025-global-overview-report
5. DataReportal. (2026). *Digital 2026: Moldova.* We Are Social & Meltwater https://datareportal.com/reports/digital-2026-moldova
6. El-Nawawy, M., Khamis, S. (2012). Political Activism 2.0: Comparing the Role of Social Media in Egypt's «Facebook Revolution» and Iran's «Twitter uprising». *CyberOrient, 6*(2). https://www.researchgate.net/publication/349479520
7. James, V. (2025, October 10). *Most Popular Social Media Platforms in 2025* (with user stats). AppVertices. https://appvertices.io/most-popular-social-media-platforms-2025/
8. Hafner, K. (1989). *Where Wizards Stay Up Late: The Origins of the Internet*. Simon & Schuster.
9. Internațional Republican Institute. (2025). *Național Survey of Moldova (May, 2025)* https://www.iri.org/resources/national-survey-of-moldova-may-2025/
10. Marin, Vl. (2014). Birotică și Tehnici Multimedia. In: *Revista de Tehnologii Informatice Aplicate, 8 (3),*54-55
11. Media Ownership Monitor Moldova. (2024). *The Influence and Social Media Implications: The Role of Influencers in Public Information in Moldova*. https://moldova.mom-gmr.org/en/findings/influencers/
12. Medvedev, A. N., Lambiotte, R., Delvenne, J.-C. (2020). *The Anatomy of Reddit: An Overview of Academic Research*. https://www.researchgate.net/publication/333085087 _The_Anatomy_of_Reddit.
13. Mitruțiu, M. (2025). *Analiza rețelelor sociale*. Editura Universității de Vest.
14. Morling, B. (2017). *Research Methods in Psychology: Evaluating a World of Information*. W. W. Norton & Company.

15. O'Reilly, T. (1992). The Whole Internet User's Guide and Catalog. In*: Los Angeles Times,* (9) 17-19.
16. Price, D. (2022). *Top Social Media Apps and Sites: MakeUseOf Recommendations.* MakeUseOf. https://www.makeuseof.com/tag/top-social-media-apps-sites/
17. Tanuri, I. (2014). *A literature review: Role of Social Media in Contemporary Marketing.* https://www.slideshare.net/slideshow/role-of-social-media-in-contemporary-marketing/2015130

Formarea competențelor profesionale a logopezilor în lucrul cu persoanele cu tulburări multiple și severe

Victoria MAXIMCIUC,
dr., conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" Chișinău

Actualitatea cercetării. În ultima perioadă se observă o creștere a numărului de copii cu dizabilități multiple și severe. În Republica Moldova nu există date oficiale, însă statisticile mondiale prezintă cifre îngrijorătoare. Conform datelor UNICEF din decembrie 2021 (raportul privind copiii cu dizabilități), aproape 240 de milioane de copii din întreaga lume au o formă de dizabilitate. În același timp, 1% dintre copiii din lume cu vârste cuprinse între 2 și 4 ani și 6% dintre copiii cu vârste cuprinse între 5 și 17 ani prezintă simultan mai mult de o tulburare funcțională. Manualul de diagnostic și statistic al tulburărilor mintale, ediția a 5-a (DSM-5), indică faptul că prevalența generală a dizabilității severe în populație este de 6 la 1000 de persoane [3]. Prevalența dizabilităților severe în rândul copiilor este în creștere din cauza unei creșteri globale a numărului de boli, inclusiv a celor rezultate din nașteri premature extreme [2]. Prin urmare, problema formării personalului în această situație este o prioritate, inclusiv formarea logopezilor. Analiza literaturii privind această problemă este destul de modestă. În principal, sursele examinează particularitățile acordării asistenței logopedice copiilor cu dizabilități multiple severe. După cum se știe, pentru a oferi o asistență logopedică de calitate copiilor cu dizabilități multiple severe este necesar un sistem clar de formare a specialiștilor.

Prin urmare, *scopul cercetării* este elaborarea unui model metodologic de pregătire a logopezilor pentru lucrul cu copiii cu dizabilități multiple și severe.

Obiectivele studiului: 1. Analiza particularităților dezvoltării limbajului și comunicării, a obiectivelor asistenței logopedice și a specificului asistenței logopedice a copiilor cu dizabilități multiple severe. 2. Elaborarea unui curriculum; 3. Problema formării abilităților practice la viitorii logopezi. 4. Adaptarea procesului de învățământ pentru a studenților cu dizabilități.

Caracteristicile copiilor cu dizabilități multiple severe: tulburarea tuturor proceselor psihice, inclusiv a limbajului; o tulburare specifică a tuturor componentelor vorbirii: fonetică-fonematică, lexicală și gramaticală; tulburarea multiplă are un caracter stabil, gradul de subdezvoltare a limbajului corespunde subdezvoltării psihice generale, nivel scăzut de atenție, oboseală rapidă [1, 4].

Scopul însoțirii logopedice a copiilor cu dizabilități multiple severe - formarea abilității de a folosi limbajul ca mijloc de comunicare, utilizând orice mijloace de comunicare verbală disponibile (verbale și nonverbale).

Obiectivele activității logopedice[1,4]: - crearea condițiilor pentru stimularea activității verbale și utilizarea materialului lingvistic însușit în activitățile casnice, la ore, în jocuri, în auto-îngrijire și în viața cotidiană; - asigurarea motivației necesare pentru limbaj prin crearea unor situații de comunicare și susținerea dorinței de a comunica; - dezvoltarea înțelegerii limbajului adresat, care reflectă viața cotidiană și mediul de viață al copiilor; - formarea premiselor pentru dezvoltarea limbajului pe baza cunoașterii realității înconjurătoare; - dezvoltarea capacității de a menține contactul vizual cu interlocutorul și de a reacționa atunci când este interpelat; - atragerea atenției asupra stărilor emoționale ale persoanelor, învățarea imitării expresiilor faciale ale adultului și a acțiunilor acestuia; - formarea formelor non-verbale de comunicare la copii; - dezvoltarea capacității de a-și exprima starea de spirit și nevoile prin intermediul mijloacelor pantomimice, mimice și a altor mijloace disponibile; - învățarea reacțiilor și acțiunilor adecvate la adresarea persoanelor cunoscute (a se apropia, a zâmbi, a face cu mâna etc.); - încurajarea utilizării sistemelor de semne disponibile (limbaj propriu, gesturi) pentru implementarea în jocuri, activități casnice, pentru a oferi informații despre starea proprie, pentru a exprima solicitări etc.; - corelarea obiectelor și a acțiunilor cu denumirile lor verbale; - crearea premiselor pentru dezvoltarea limbajului oral independent; - dezvoltarea culturii fonetice a limbajului; - învățarea înțelegerii și executării unor instrucțiuni simple; - dezvoltarea atenției și a percepției auditive; - dezvoltarea abilităților generale de limbajului (respirație, articulație); încurajarea copilului de a participa la o conversație organizată special de către pedagog.

Particularitățile organizării asistenței logopedice pentru copiii cu dizabilități multiple și severe[1, 4]: 1. Predarea sistematică a lecțiilor. 2. Exhaustivitate (este abordat întregul spectru de tulburări de verbale și non-verbale). 3. Bazarea pe diverse modalități (vizuale, auditive, olfactive, gustative). Munca logopedică se desfășoară cu utilizarea maximă a diferitelor analizatoare, cu o vizualizare maximă și variată, ținând cont de caracteristicile conexiunilor interanalizator și de caracteristicile psihomotorii ale copiilor. 4. Bazarea pe verigile intacte ale funcției afectate (valorificarea resurselor reziduale). 5. Abordarea diferențiată: Adaptarea la particularitățile copilului, capacitatea de efort, dezvoltarea motorie, nivelul de subdezvoltare a limbajului, simptomatologia și mecanismele

tulburărilor. 6. Contextul emoțional al activității comune: Crearea unui climat psihologic confortabil și sigur în timpul ședințelor.

7. Cunoașterea etapelor dezvoltării limbajului și abilitatea de a crea un mediu specializat pentru stimularea comunicării. 8. Corelarea corecției vorbirii cu dezvoltarea motorie generală, în special cu motricitatea fină. Având în vedere legătura strânsă dintre motricitatea manuală și cea articulatorie, în ședințe se includ exerciții de dexteritate, verbalizarea acțiunilor, elemente de logoritmică și terapie Su-Jok. 9. Dezvoltarea treptată a acțiunilor mentale (conform lui P. Ya. Galperin), în care lucrul la fiecare tip de sarcină se desfășoară într-o secvență specifică. 10. Luarea în considerare a „zonei proximei dezvoltări" (conform lui L.S. Vygotsky), în care finalizarea sarcinii este posibilă cu asistență măsurată din partea unui logoped. 11. Accesibilitatea materialului, repetarea frecventă a exercițiilor logopedice cu includerea de elemente de noutate în conținut și formă (aceeași sarcină devine treptat mai complexă). 12. Utilizarea continuă a abilităților dobândite într-o gamă largă de situații. 13. Schimbări frecvente în activități, trecerea copilului de la o formă de muncă la alta. 14. Dozarea atentă a sarcinilor și a materialului verbal. 15. Ritm de lucru mai lent și intervale de timp mai lungi. 16. Necesitatea de a combina o planificare clară a lecției cu flexibilitatea în implementarea acesteia - anumite părți ale lecției pot fi scurtate sau extinse, altele pot fi amânate până la următoarea lecție sau se poate introduce un element nou, neplanificat anterior. 17. Lipsa de control și procesele volitive slabe la elevi necesită o colaborare strânsă între logoped, profesor și părinți.

Principiile asistenței logopedice pentru copiii cu dizabilități multiple și severe: - intervenție logopedică sistematică; - luarea în considerare a zonei de dezvoltare proxime; - unitatea dintre diagnostic și intervenție; - luarea în considerare a abaterilor primare și secundare; - intervenția de tip cauzal – eliminarea cauzelor tulburării de limbaj; - abordare activă; - luarea în considerare a particularităților individuale; principiul progresiei de la simplu la complex; - luarea în considerare a complexității emoționale a ședinței. După analizarea aspectelor practice, am elaborat un curriculum pentru formarea logopezilor în vederea lucrului cu copiii cu tulburări multiple și severe.

Tema 1. Fundamentele teoretice ale lucrului psihopedagogic cu copiii cu dizabilități multiple și severe. Conceptul structurii complexe a defectului. Dizabilități fizice și/sau mentale de dezvoltare severe și/sau multiple. Grupuri de copii cu dizabilități severe și multiple. Etiologia, prevalența, variantele nozologice, caracteristicile simptomelor clinice și tipologia dizabilităților multiple și severe. Limitări în interacțiunea cu mediul înconjurător a persoanelor cu dizabilități multiple și severe. Incluziunea copiilor cu dizabilități multiple și severe. Natura comprehensivă a asistenței medicale și psihologico-pedagogice.

Tema 2. Diagnosticul psihologic-pedagogic al dezvoltării copiilor cu dizabilități multiple și severe. Obiectivele și metodele de studiu al copilului cu dizabilități multiple și severe. Cerințe specifice privind organizarea și desfășurarea evaluării psihologic-pedagogice a copiilor. Cerințe privind caracteristicile materialului stimulativ. Parametrii calitativi de evaluare a îndeplinirii sarcinilor diagnostice. Studiul dinamic al copiilor cu dizabilități multiple și severe în procesul de educație și învățământ special. Etapele dezvoltării comunicative a copilului. Diagnosticul comunicării funcționale. Diagnosticul bazelor fundamentale ale comunicării (interacțiunii). Grupuri de copii cu dizabilități multiple și severe care au nevoie de ajutor în comunicare.

Tema 3. Evaluarea logopedică a copiilor cu dizabilități multiple și severe. Unitatea interdisciplinară în activitatea logopedică cu copiii cu dizabilități multiple și severe. Evaluarea logopedică a copilului cu dizabilități multiple și severe. Tipologia și caracteristica tulburărilor de limbaj (ICD-10). Variante ale concluziei logopedice privind starea dezvoltării limbajului la copiii cu dizabilitate intelectuală. Nedezvoltarea sistemică a vorbirii de grad sever, mediu și ușor în cazul dizabilității intelectuale. Delimitarea tulburărilor nespecifice (secundare) ale dezvoltării limbajului în cazul patologiilor senzoriale de alte variante tipologice ale tulburărilor de limbaj.

Tema 4. Activitatea logopedică în sistemul instruirii psihopedagogice a copiilor cu dizabilități multiple și severe. Structura și conținutul programului de intervenție personalizat al copilului cu dizabilități multiple și severe. Elaborarea unui program de intervenție personalizat (PIP). Formarea comunicării de bază (formarea motivației comunicative emoțional-pozitive, a contactului cu logopedul, a reacției motorii social-responsive la gest, sunet, cuvânt). Dezvoltarea integrării senzorio- motorii (dezvoltarea senzațiilor tactile, eliminarea tensiunii musculare, introducerea stimulilor senzoriali). Dezvoltarea vorbirii receptive cu ajutorul comunicării verbale și nonverbale în etapa inițială a învățării. Învățarea exprimării cererilor/solicitărilor simple cu ajutorul mijloacelor de comunicare nonverbale; formarea gestului indicativ la exprimarea dorințelor proprii; învățarea îndeplinirii instrucțiunilor simple; solicitarea unui obiect, a unei jucării, a unei activități preferate; percepția sunetelor non-verbale pe baza percepției auditive și tactile; învățarea înțelegerii cuvintelor simple din punct de vedere al compoziției fonetice, care denumesc obiecte; învățarea acțiunilor pe baza fotografiilor (imaginilor). Jocuri de imitație, jocuri de repetare și imitare. Învățarea orientării în schema corpului. Perfecționarea abilităților de vorbire impresionativă.

Dezvoltarea limbajului expresiv cu ajutorul comunicării verbale și nonverbale în etapa inițială. Stimularea imitației verbale a sunetelor vocale și a combinațiilor acestora, pe baza silabelor deschise, închise și a consoanelor consecutive; gimnastică fonetică; reacția fonetică la mișcare, obiect, cuvânt; simboluri grafice, obiective pentru a desemna un sunet concret, un complex fonetic; exprimarea cererilor/solicitărilor prin sunet,

cuvânt; recunoașterea (distingerea) complexelor fonetice tipărite; utilizarea fișelor cu cuvinte tipărite; formarea primelor forme de cuvinte, a frazelor simple din două cuvinte (în funcție de capacitățile de vorbire ale elevului); utilizarea în vorbire a pronumelor personale, posesive și a adverbelor de loc. Perfecționarea abilităților de vorbire expresivă.

Tema 5. Mijloace de comunicare alternativă și augmentativă. Metodologia de cercetare și evaluare a abilităților de comunicare grafică. Comunicarea prin gesturi. Avantajele și dezavantajele sistemului de gesturi. Comunicarea prin simboluri. Simboluri grafice (simboluri Bliss, pictograme, simboluri de comunicare ilustrate, sistemul de simboluri Widgit, Sygsymbols, simboluri ilustrate). Secvența de învățare a copilului în utilizarea codului pictografic. Sistem de exerciții pentru însușirea simbolurilor pictografice. Tabele de comunicare. Simboluri concrete (cuburi verbale Primak). Sistemul alternativ de învățare a comunicării „PECS". Etapele învățării utilizării sistemului de cartonașe PECS. Simboluri tactile. Citirea globală. Utilizatorii citirii globale. Etapele și conținutul, tipurile și metodele de învățare a citirii globale. Metoda de învățare a comunicării „MAKATON". Principiile de bază ale activității de implementare a sistemului de comunicare alternativă și augumentative.

Tema 6. Metode de integrare senzorială și ergoterapie în activitatea logopedică cu copiii cu dizabilități multiple și severe. Esența și scopul metodei de integrare senzorială. Tipuri de exerciții menite să îmbunătățească integrarea senzorială a copiilor cu dizabilități multiple și severe . Camera senzorială. Esența ergoterapiei. Aplicarea metodei ergoterapiei în învățarea copiilor cu dizabilități multiple și severe. Pentru consolidarea materialului teoretic, în cadrul seminariilor organizăm și sesiuni interactive. De exemplu, sesiunea interactivă pe tema „Activitatea logopedică în sistemul de învățământ pentru copiii cu dizabilități multiple și severe ".

Studenților li se propune să elaboreze conținutul și să selecteze materialul didactic necesar pentru desfășurarea jocurilor cu copiii cu dizabilități multiple și severe, conform tipologiei date. Să demonstreze desfășurarea jocului: jocuri de recunoaștere a sunetelor și vocilor familiare, diferențierea sunetelor și a vocilor în funcție de intensitate; jocuri și exerciții de imitare a sunetelor emise de păsări și animale; jocuri cu apă, jocuri pentru dezvoltarea senzațiilor tactile; jocuri pentru dezvoltarea motricității degetelor; jocuri pentru dezvoltarea acțiunilor de imitare. Sau acțiuni cu materiale: Acțiuni cu materiale: jocul cu apă (ținerea mâinilor în apă, stropirea etc.); presărarea (cereale, nisip și alte materiale vrac); mototolirea hârtiei (ziare); întinderea (vopsele, lipici, spumă etc.); frământarea în mâini (plastilină, lut). Acțiuni cu obiecte: prinderea; ținerea; scoaterea (din cutie, lădiță, dulap etc.); așezarea (în cutie, pe raft, în lădiță etc.); ridicarea / coborârea (de pe podea / pe podea etc.); mutarea (dintr-un recipient în altul); scuturarea (a borcanelor, sticluțelor cu mărgele sau cereale etc.); introducerea (a paharelor, bilelor, mozaicului etc.); înșirarea (inelelor / bilelor pe un băț (piramidă), a mărgelelor mari pe ață etc.); aruncarea (mingii, balonului etc.); rotirea (deșurubarea / înșurubarea); deschiderea / închiderea (conservelor, ușilor, ferestrelor etc.); apăsarea / apăsarea (pe buton, întrerupător etc.); strângerea unui obiect (cu ambele mâini); îngroparea / dezgroparea (în cereale, în nisip etc.); umplerea obiectelor (cu cereale, nisip, apă etc.); turnarea / transferul (dintr-un recipient în altul); suflarea bulelor de săpun; întinderea (șervețelelor, a fețelor de masă etc.); netezirea (șervețelelor).

O atenție specială pentru dezvoltarea abilităților profesionale este acordată analizei de cazuri cu o evaluare logopedică detaliată și elaborarea unui program logopedic individual. Cazul este prezentat de către profesor. Studenții evaluează particularitățile dezvoltării, inclusiv ale limbajului, conform schemei. Apoi elaborează un program logopedic individual conform schemei propuse de profesor, cu următorul conținut, căutând jocurile și exercițiile necesare.

Dezvoltarea percepției auditive: dezvoltarea abilității de a reacționa la sunet și voce în comportament; dezvoltarea atenției auditive și a memoriei; dezvoltarea capacității de a diferenția sunetele auditive de cele neauditive. *Dezvoltarea coordonării vizual-motorii, a motricității fine și articulatorii* – percepția sunetelor prin senzații vizual-kinestezice, dezvoltarea motricității articulatorii, a memoriei tactile, formarea schemei corporale, învățarea percepției pozițiilor articulatorii. *Dezvoltarea capacității de a utiliza componentele nonverbale ale comunicării* – dezvoltarea comunicării nonverbale, depășirea apraxiei și dezvoltarea controlului kinestezic. *Dezvoltarea vorbirii receptive și expresive* – formarea abilității de a asculta cu atenție vorbirea, de a se concentra și de a da răspunsuri motorii sau sonore, dezvoltarea înțelegerii vorbirii situaționale și cotidiene, formarea abilității de a înțelege vorbirea adresată, atât în condiții naturale, cât și în cadrul unor activități special organizate, depășirea negativismului verbal, dezvoltarea imitației verbale, formarea abilității de a folosi vocalizări, silabe, cuvinte, de a construi propoziții, formarea abilității de a comunica cu ajutorul comunicării alternative, dezvoltarea vorbirii ca mijloc de comunicare, cultivarea nevoii de comunicare verbală.

Dezvoltarea simțului ritmului – formarea funcției de reglare a vorbirii pe baza analizatorului auditiv, motor și vizual. *Dezvoltarea reprezentărilor temporale și spațiale* – formarea abilității de a se orienta în propriul corp, pe plan, în spațiu, dezvoltarea activității de căutare, dezvoltarea stabilității și comutabilității atenției auditive, dezvoltarea abilității de analiză a imaginii vizuale. *Dezvoltarea vocii* și a respirației – dezvoltarea activității coordonate a respirației, foneticii și articulației, a înălțimii, a timbrului și a intonației; activarea expirației dirijate, familiarizarea cu unele caracteristici ale puterii vocii, formarea imitațiilor sonore de diferite intensități, creșterea volumului respirator și normalizarea ritmului. În același timp, atunci când prezintă etapele și conținutul acestora,

studenții trebuie neapărat să aibă în vedere anumite particularități ale organizării spațiului de învățare de către logoped: structurarea activității de învățare; indicii vizuale, adaptarea materialului didactic, recompense, utilizarea comunicării alternative.

Printre copiii cu *dizabilități multiple și severe* se află și copiii nonverbali, de aceea viitorii logopezi trebuie să cunoască principalele direcții de lucru: formarea interesului față de sunet și percepția acestuia, utilizarea gesturilor și a mimicii în comunicare, dezvoltarea coordonării ochi-mână și a vorbirii, orientarea în spațiu, controlul asupra vocii și respirației și dezvoltarea vorbirii impresionative și expresive.

Sarcinile pentru activitatea individuală pot fi prezentate după cum urmează:

Sarcina 1. Elaborați fragmente de lecții pentru cu copiii cu dizabilități multiple și severe pentru dezvoltarea capacității de a utiliza componentele nonverbale ale comunicării și comunicarea alternativă. Fragmentul 1. Scop: activarea percepției propriilor mișcări (active și pasive, cu ajutorul mâinilor unui adult); stimularea efectuării de acțiuni familiare cu obiecte imaginare. Fragmentul 2. Obiectiv: reproducerea mișcărilor reprezentate în imaginea tematică; dezvoltarea mimicii.

Sarcina 2.

2.1. Elaborați fragmente de lecții cu copiii cu dizabilități multiple și severe pentru dezvoltarea analizei și sintezei vizual-spațiale. 2.2. Fragmentul 1. Obiectiv: învățarea recunoașterii părților corpului și ale feței dintr-o imagine care reprezintă o persoană, corelarea acestora cu părțile propriului corp, dezvoltarea gesturilor de imitare. 2.3. Indicați tehnici de lucru cu copiii cu dizabilități multiple și severe pentru dezvoltarea analizei și sintezei vizual- spațiale.

Sarcina 3. Elaborați fragmente de lecții cu copiii cu dizabilități multiple și severe pentru dezvoltarea simțului ritmului.

Fragmentul 1. Obiectiv: formarea funcției de reglare a vorbirii pe baza dezvoltării mecanismului de coordonare a activității analizatorilor (auditiv-verbal, motor, vizual).

În scopul asigurării parcursului programului de studiu al disciplinei de către persoanele cu dizabilități și cu capacități de sănătate limitate, universitatea asigură: 1. pentru persoanele cu dizabilități și cu capacități de sănătate limitate la nivelul vederii: - amplasarea, în locuri accesibile pentru studenții nevăzători sau cu deficiențe de vedere, a informațiilor de referință privind orarul cursurilor, într-o formă adaptată; - prezența unui asistent care să ofere studentului ajutorul necesar; - publicarea materialelor didactice în formate alternative (caractere mari sau fișiere audio); 2. pentru persoanele cu deficiențe de auz: - redarea informațiilor prin mijloace sonore adecvate; 3. pentru persoanele cu tulburări ale aparatului locomotor:

- posibilitatea accesului fără obstacole al studenților în sălile decurs. Materialele didactice și metodice pentru studiul individual al studenților cu dizabilități sunt furnizate în formate adaptate la limitările lor de sănătate și de percepție a informației:

Tabel nr. 1 Adaptarea materialelor didactice

Categoria de studenți	**Forme**
Cu deficeințe de auz	- în format tipărit; - sub formă de document electronic
Cu deficiențe de vedere	- în format tipărit, cu caractere mari; - sub formă de document electronic; - sub formă de fișier audio
Cu tulburări a aparatului locomotor	- în format tipărit; - sub formă de document electronic; - sub formă de fișier audio

Pentru studenții cu dizabilități sunt prevăzute următoarele mijloace de evaluare:

Tabel nr.2 Utilizarea tipurilor de mijloace de evaluare

Categoria de studenți	**Tipuri de mijloace de evaluare**	**Forme de control și evaluarea rezultatelor învățării**
Cu deficeințe de auz	test	în principal test scris
Cu deficiențe de vedere	interviu	în principal oral examinare (individuală)
Cu tulburări a aparatului locomotor	Soluționarea problemelor la distanță, teste, întrebări de verificare	-

Concluzii

Dezvoltarea competențelor profesionale în lucrul cu copiii cu dizabilități multiple și severe la viitorii logopezi este de primă importanță, conform cerințelor pieței și ale societății moderne.

În literatura de specialitate, problema pregătirii logopezilor pentru lucrul cu copiii cu dizabilități multiple și severe este puțin abordată. Scopul cercetării noastre a fost elaborarea unui model metodic de formare a competențelor profesionale la viitorii logopezi. Analiza stadiului de studiu al particularităților dezvoltării vorbirii, a sarcinilor și a organizării însoțirii logopedice ne-a permis să identificăm principalele direcții ale pregătirii teoretice și ale elaborării curriculumului. Cunoștințele teoretice trebuie consolidate prin formarea abilităților practice: analiza constantă a cazurilor clinice, evaluarea logopedică și elaborarea programului logopedic individual. Promovarea incluziunii în învățământul superior contribuie la adaptarea procesului de învățare pentru fiecare student.

Bibliografie

1. Maximciuc V. *Tulburări de limbaj în disontogenii. Suport de curs.* Chișinău: Garomont Studio, 2019. 240 p. ISBN 978-9975-134-70-5
2. Borgström Å., Daneback K., Molin M. Young people with intellectual disabilities and social media: A literature review and thematic analysis // Scandinavian Journal of Disability Research. 2019. Vol. 21. № 1. P. 129—140. DOI:10.16993/sjdr.549
3. Frounfelker S.A., Bartone A. The importance of dignity and choice for people assessed as having intellectual disabilities // Journal of Intellectual Disabilities. 2021. Vol. 25. № 4. P. 490—506. DOI:10.1177/1744629520905204
4. Алексеева Е.Н., Курышина Е.Ю. Специфика организации логопедической работы с детьми с интеллектуальными нарушениями. Логопед, 2021, № 7. ISSN 2218-5089. https://www.sfera-podpiska.ru [accesat 2026-03-24].

Modelul integrativ al funcționalității parteneriatului educațional instituție de învățământ-familie-comunitate

Valentina MÎSLIȚCHI,
Conferenţiar universitar, dr. în pedagogie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova, ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-7868-4439

Abstract

The article addresses the issue of the functionality of the educational institution-family-community partnership from an integrative perspective, proposing a complex conceptual model grounded in the interdependence of a set of essential components. The integrative model developed highlights that partnership functionality cannot be reduced to a single dimension but should be understood as a multidimensional, dynamic, and systemic construct, in which structural, relational, operational, processual, and axiological components interact coherently. In this context, five dimensions of partnership functionality are articulated – structural-organizational, relational-systemic, dynamic-evolutionary, axiological-normative, and qualitative-innovative – correlated with a comprehensive framework of functionality indicators and a set of representative characteristics that reflect the concrete manifestations of this type of partnership. The theoretical approach aims to articulate, systematize, and integrate the principles of ensuring functionality, the conditions for efficiency, the dimensions of functionality, the indicator framework, and the defining characteristics of a functional educational partnership, which, through systemic interaction, shape and optimize partnership performance, providing relevant benchmarks for educational research and intervention.

Keywords: educational partnership, partnership functionality, integrative model, principles of ensuring functionality, dimensions and indicators of functionality, vectors, conditions for efficiency, characteristics of a functional educational partnership.

Rezumat

Articolul abordează problematica funcționalității parteneriatului educațional instituție de învățământ-familie-comunitate dintr-o perspectivă integrativă, propunând un Model conceptual complex, fundamentat pe interdependența unui ansamblu de componente definitorii. Modelul integrativ elaborat evidențiază faptul că funcționalitatea parteneriatului nu poate fi redusă la o dimensiune singulară, ci trebuie înțeleasă ca un construct multidimensional, dinamic și sistemic, în care componentele structurale, relaționale, operaționale, procesuale și axiologice interacționează în mod coerent. În acest context, sunt valorificate cinci dimensiuni ale funcționalității parteneriatului educațional – structural-organizațională, relațional-sistemică, dinamic-evolutivă, axiologic-normativă și calitativ-inovativă – corelate cu un referențial complex de indicatori ai funcționalității și cu un set de caracteristici reprezentative, care reflectă manifestările concrete ale funcționalității acestui tip de parteneriat. Demersul teoretic vizează articularea, sistematizarea și integrarea principiilor asigurării funcționalității, a condițiilor de eficientizare, a dimensiunilor funcționalității, a referențialului indicatorilor și a caracteristicilor definitorii ale unui parteneriat educațional funcțional, care, în interacțiune sistemică, configurează și optimizează performanța parteneriatului educațional, oferind repere relevante pentru cercetare și intervenție educațională.

Cuvinte-cheie: parteneriat educațional, funcționalitatea parteneriatului educațional, model integrativ, principiile asigurării funcționalității; dimensiuni, indicatori ai funcționalității, condiții de eficientizare, vectori, caracteristici ale parteneriatului educațional funcțional.

În contextul metamorfozelor paradigmatice ale mediului educațional postmodern, marcat de o complexitate fără precedent și de dinamica accelerată a schimbărilor sociale, parteneriatul educațional dintre instituția de învățământ, familie și comunitate devine un imperativ sine qua non al dezvoltării holistice a capitalului

uman. H. Catalano (2019, p. 393) evidențiază faptul că partenerii care sunt incluși în dezvoltarea și educarea copiilor au o serie de caracteristici comune: dorința de colaborare, asertivitatea, deținerea propriilor valori morale și profesionalismul, trăsături ce facilitează partenerilor implicarea în desfășurarea activităților din cadrul parteneriatului. De asemenea, parteneriatul educațional necesită unitatea de cerințe, de opțiuni, de decizii și de acțiuni educative subordonate actului educativ propriu-zis.

Considerăm că evoluția societății bazate pe cunoaștere impune o reevaluare a modului în care agenții educaționali interacționează, trecând de la o colaborare sporadică la un ecosistem partenerial integrat. Valoarea respectivului parteneriat rezidă în potențialitatea sa de a genera o sinergie acțională, unde eforturile conjugate ale agenților educaționali sunt multidimensionale, sinergice, transformatoare. În acest context, partenerii nu mai sunt priviți ca entități izolate, dar devin promotori ai unui sistem de susținere reciprocă, responsabili și implicați în asigurarea dezideratelor circumscrise idealului educațional și exigențelor societății contemporane.

În accepțiunea lui S. Cristea (2013, p. 54) „*Parteneriatul pedagogic/pentru educaţie* defineşte raporturile/relaţiile complementare, contractuale şi consensuale necesare între toţi actorii sociali din sistemul de învăţământ (actorii educaţiei), dar şi din sistemul economic, cultural, politic, comunitar etc., implicaţi în realizarea educaţiei/instruirii la nivel global, particular şi local".

În viziunea noastră, fundamentată pe o abordare integratoare, *parteneriatul educațional* reprezintă ecosistemul complex și dinamic de convergență strategică, articulat pe un referențial riguros de indicatori dominanți și transversali, care integrează și sincronizează într-o unitate funcțională sinergică resursele, intervențiile, expertiza și viziunile eterogene, potențialul și angajamentul deontologic al actorilor sociali, reprezentând cadrul operațional menit să soluționeze optim problemele de interes comun prin asigurarea rezonanței impactului sistemic și generarea unei veritabile valori adăugate, instituind un mediu securizant și inovator pentru dezvoltarea holistică a beneficiarilor educației.

Pornind de la premisa că eficiența acestui ecosistem depinde de o arhitectură logică riguroasă, am elaborat *Model integrativ al funcționalității parteneriatului educațional instituție de învățământ-familie-comunitate* (Figura 1), o construcție sistemică în care principiile fundamentale generează condițiile de eficientizare ce, sub acțiunea vectorilor de dinamizare, se manifestă prin dimensiuni structurale și axiologice cuantificabile printr-un referențial de indicatori, configurând trăsăturile definitorii ale parteneriatului educațional funcțional.

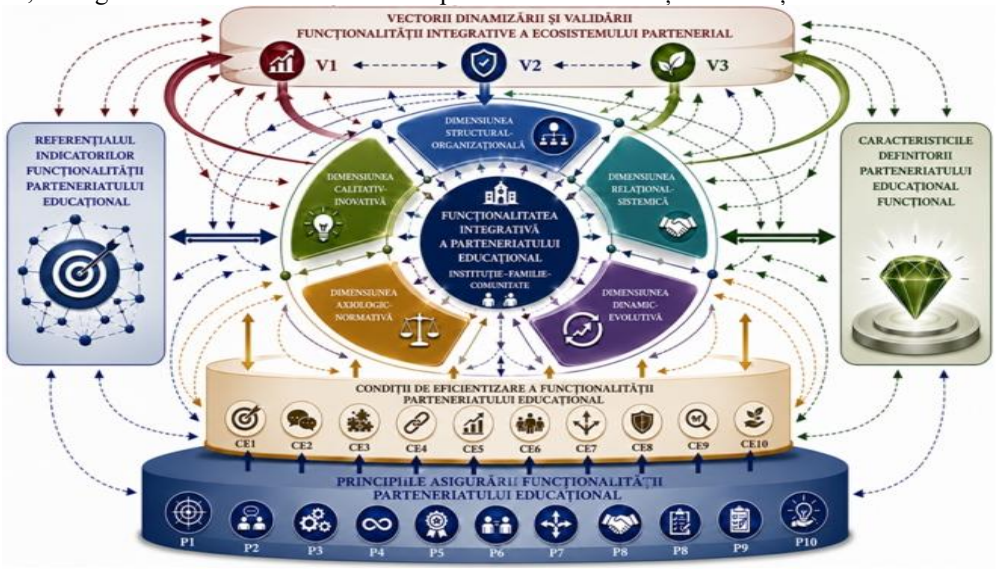


Figura 1. Modelul integrativ al funcționalității parteneriatului educațional instituție de învățământ-familie-comunitate (V. Mîsliţchi)

Modelul integrativ al funcționalității parteneriatului educațional instituție de învățământ-familie-comunitate evidențiază caracterul său sistemic, multidimensional și dinamic, în care pilonii structurali, arhitectura procesuală, vectorii de acțiune strategică, ariile de convergență funcțională interacționează în mod coerent, fiind operaționalizate printr-un referențial complex de indicatori și caracteristici definitorii, orientate spre asigurarea relevanței și sustenabilității ecosistemului partenerial. Respectivul construct ideatic se articulează pe următoarele componente fundamentale, care îi conferă unitate conceptuală și constituie suportul epistemologic necesar edificării unei viziuni integrative asupra parteneriatului educațional: 1. Principiile asigurării funcționalității parteneriatului educațional. 2. Condiții de eficientizare a funcționalității parteneriatului educațional. 3. Vectorii dinamizării și validării funcționalității integrative a ecosistemului partenerial. 4. Dimensiunile funcționalității parteneriatului educațional. 5. Referențialul indicatorilor funcționalității parteneriatului educațional. 6.Caracteristicile definitorii parteneriatului educațional funcțional.

Principiile parteneriatului educațional reprezintă teze directoare care generează logica de funcționare a acestuia, constituie fundamente obiective ce configurează arhitectura normativă a ecosistemului partenerial, exprimă imperative ce direcționează și sincronizează proiectarea și implementarea strategic-integrativă a intervențiilor, în vederea asigurării succesului și a sustenabilității rezultatelor.

Figura 2. ilustrează sistemul principiilor asigurării funcționalității parteneriatului educațional, evidențiind interdependența și sinergia acestora în configurarea unui cadru omogen, unitar, convergent, armonizat, orientat spre performanță educațională: *1. Principiul relevanței parteneriatului educațional* exprimă adecvarea funcțională a parteneriatului la nevoile educaționale actuale și la cerințele reale ale beneficiarilor direcți și indirecți, conferind sens, direcție și finalitate demersurilor parteneriale. În acest cadru, parteneriatul se configurează ca un răspuns coerent și eficient la necesitățile de soluționare a problemelor de interes comun, fiind centrat pe beneficiari și pe impactul intervențiilor realizate asupra acestora. Relevanța este susținută de identificarea riguroasă a nevoilor educaționale prin analize sistematice, de corelarea acțiunilor parteneriale cu finalitățile educaționale actuale, de abordarea complexă și multiaspectuală a problematicilor vizate, precum și de valorizarea experienței și expertizei partenerilor implicați. Aceste condiții contribuie la consolidarea dimensiunii funcționale a parteneriatului și la orientarea acestuia spre rezultate semnificative și sustenabile.

2. Principiul comunicării proactive, deschise și transparente, asertive și empatice completează sistemul de principii prin accentul pus pe comunicarea ca mecanism fundamental de funcționare a parteneriatului educațional. Comunicarea este abordată în mod multiaspectual, integrând valențe proactive, asertive, empatice și transparente, care susțin dialogul constructiv și relațiile autentice dintre parteneri. Comunicarea proactivă favorizează prevenirea conflictelor și anticiparea nevoilor educaționale ale partenerilor prin soluții colaborative, comunicarea asertivă susține exprimarea clară și respectuoasă a ideilor, asigurând un echilibru între interesele fiecărei părți implicate, iar comunicarea empatică facilitează înțelegerea profundă a perspectivelor celorlalți. Comunicarea deschisă și transparentă consolidează încrederea, asigură accesul echitabil la informații, creează un climat favorabil cooperării și implicării active a tuturor partenerilor.



Figura 2. Sistemul principiilor asigurării funcționalității parteneriatului educațional (după V. Mîsliţchi)

3. Principiul elaborării și implementării strategice și sistemice a proiectului de parteneriat educațional fundamentează caracterul organizat și intențional al intervențiilor parteneriale, evidențiind necesitatea planificării strategice și a abordării sistemice în elaborarea și implementarea proiectelor educaționale. Parteneriatul devine astfel un construct operațional articulat, orientat spre atingerea unor obiective clar definite și spre soluționarea problemelor identificate în relație cu nevoile grupurilor țintă. Proiectul de parteneriat se configurează ca un ansamblu coerent de activități și resurse, implementate într-un cadru spațio-temporal determinat, în baza unui plan de acțiune riguros, care integrează scop, obiective, oportunități, riscuri, puncte forte și puncte slabe, forme de cooperare, rezultate scontate etc. Abordarea sistemică evidențiază interdependența elementelor constitutive ale proiectului, relațiile de subordonare și coordonare dintre acestea, precum și dinamica reacțiilor în lanț generate de interacțiunile parteneriale, ceea ce impune o gestionare atentă și o monitorizare continuă a intervențiilor, a resurselor, a rezultatelor intermediare, a impactului generat asupra beneficiarilor.

4. *Principiul continuității și contiguității intervențiilor parteneriale* instituie un imperativ funcțional al parteneriatului educațional, conform căruia intervențiile nu pot fi izolate sau punctuale, dar necesită a fi susținute, coerente și progresive în timp. Continuitatea asigură stabilitatea, consecvența și predictibilitatea acțiunilor educaționale, contribuind la dezvoltarea durabilă a beneficiarilor și la consolidarea relațiilor parteneriale.

Contiguitatea reflectă legătura, conexiunea și interdependența intervențiilor, evidențiind faptul că acțiunile partenerilor se influențează reciproc și se integrează într-un ansamblu coerent. Aceasta presupune coordonarea și articularea măsurilor educaționale astfel încât să se asigure o cooperare coezivă și o valorificare optimă a contribuțiilor fiecărui partener. Continuitatea și contiguitatea, în interacțiune, susțin coerența procesului educațional, facilitează tranzițiile educaționale și contribuie la crearea unui climat educațional stabil, incluziv, stimulativ.

5. *Principiul calității și eficienței* orientează intervențiile parteneriale către standarde înalte de performanță și către valorificarea optimă a resurselor disponibile, în vederea obținerii unor rezultate relevante și sustenabile. Acesta implică raportarea constantă la bune practici naționale și internaționale, evaluarea rezultatelor în funcție de raportul dintre resursele utilizate și efectele obținute. Calitatea și eficiența se află într-o relație de interdependență, în care rigoarea și dinamica interacțională de calitate generează rezultate durabile, iar eficiența presupune atingerea obiectivelor cu un consum optim de resurse. În acest sens, parteneriatul educațional devine un cadru în care performanța este valorizată multidimensional, atât prin rezultatele atestate, cât și prin modul în care acestea sunt obținute. În acest sens, parteneriatul educațional devine un cadru în care performanța este configurată holistic, fiind validată atât prin rezultatele atestate, cât și prin calitatea procesuală a parcursului asumat de parteneri.

6. *Principiul egalității și echității* fundamentează relațiile parteneriale pe respectarea dreptății sociale, a accesului egal și a participării echitabile a tuturor actorilor educaționali. Parteneriatul educațional funcționează eficient în condițiile în care fiecare partener este recunoscut ca egal în drepturi și responsabilități, iar diferențele individuale sau contextuale nu generează discriminare sau excludere.

Respectarea principiului presupune asigurarea accesului echitabil la resurse și informații, promovarea participării active și asumate a tuturor partenerilor, luarea deciziilor în mod colaborativ și distribuirea echilibrată a responsabilităților, valorizarea diversității și crearea unui climat bazat pe respect reciproc, încredere, cooperare autentică.

7. *Principiul flexibilității și adaptabilității partenerilor educaționali* reflectă caracterul dinamic al parteneriatului educațional, evidențiind necesitatea ajustării continue a strategiilor și intervențiilor în funcție de evoluțiile contextuale și de schimbările mediului educațional. Acesta presupune deschidere către inovație, capacitate de reconfigurare și disponibilitate pentru adoptarea unor abordări teoretico-praxiologice noi. Flexibilitatea și adaptabilitatea se susțin reciproc, întrucât prima implică ajustarea permanentă la nevoile emergente, iar cea de-a doua vizează răspunsul eficient la schimbările survenite. Prin urmare, parteneriatul educațional devine un cadru capabil să integreze transformările și să valorifice oportunitățile generate de acestea.

8. *Principiul deontologiei parteneriale* asigură fundamentul etic al relațiilor dintre parteneri, orientând comportamentele și interacțiunile în acord cu normele morale și profesionale, fapt ce implică respectarea transparenței, onestității, responsabilității și corectitudinii în toate demersurile parteneriale. Deontologia partenerială presupune protecția demnității umane, respectarea confidențialității, evitarea conflictelor de interese, promovarea unui climat de încredere și cooperare sinergică, participarea activă și democratică la procesul decizional, în care opiniile și contribuțiile tuturor partenerilor sunt valorizate.

9. *Principiul evaluării continue și monitorizării permanente a parteneriatului educațional* instituie necesitatea unei evaluări sistematice și coerente a funcționării parteneriatului educațional, prin raportarea rezultatelor la obiectivele stabilite, prin identificarea ajustărilor necesare pentru optimizarea intervențiilor. Monitorizarea permanentă implică analiza progresului, identificarea riscurilor și gestionarea acestora, organizarea periodică a întâlnirilor de evaluare și utilizarea unor instrumente adecvate de colectare și interpretare a datelor. Prin acest proces, parteneriatul educațional devine un sistem autoreflexiv, capabil să învețe din experiență și să-și îmbunătățească continuu performanța.

10. *Principiul rezilienței inovative și al sustenabilității transformatoare a parteneriatului educațional* definește capacitatea ecosistemului partenerial de a absorbi șocurile și presiunile mediului extern prin mecanisme de adaptare creativă, transformând constrângerile în oportunități de optimizare structurală. Prin acest principiu, parteneriatul generează un impact sistemic ce depășește durata formală a intervențiilor, instituind schimbări de paradigmă la nivelul culturii parteneriale, asigurând perpetuarea valorii adăugate prin procese de învățare continuă și transfer inovativ de bune practici. Respectivul principiu fundamentează trecerea de la continuitatea acțiunilor la sustenabilitatea transformărilor profunde, durabilitatea evolutivă a rezultatelor ecosistemului partenerial, în care inovația reprezintă proprietatea emergentă a funcționării sale, garantând vitalitatea și relevanța socială a parteneriatului.

Sistemul principiilor asigurării funcționalității parteneriatului educațional astfel configurat evidențiază caracterul interdependent și integrativ al parteneriatului, fiecare principiu contribuind la asigurarea funcționalității acestuia prin mecanisme complementare și convergente.

Validarea și viabilitatea principiilor anterior prezentate sunt direct condiționate de asigurarea *condițiilor de eficientizare (CE) a funcționalității parteneriatului educațional,* care circumscriu cadrul necesar atingerii performanței ecosistemului partenerial:

▪ CE1: Asigurarea relevanței teleologice și a utilității sociale a parteneriatului prin alinierea permanentă a obiectivelor acestuia la nevoile ontologice ale beneficiarilor, la aspirațiile de dezvoltare ale comunității educaționale, la exigențele de progres ale macrosistemului social, transformând finalitatea cooperării în valoare socială adăugată; ▪ CE2: Instituirea rezonanței comunicative și a simetriei informaționale prin fluidizarea fluxurilor de date și adoptarea unui limbaj asertiv-empatic, care să elimine barierele perceptuale și să garanteze transparența decizională între toți actorii educaționali; ▪ CE3: Garantarea rigorii arhitecturale și a designului strategic al proiectului de parteneriat educațional prin proiectarea sistemică a intervențiilor și coordonarea unitară a resurselor, asigurând trecerea de la intenție la execuție printr-un plan operațional coerent și bine structurat;
▪ CE4: Menținerea coerenței fluxului procesual și a contiguității temporale prin securizarea legăturilor logice între etapele parteneriatului și prevenirea discontinuităților operaționale, garantând un continuum educațional capabil să producă efecte cumulative; ▪ CE5: Optimizarea managementului resurselor, a strategiilor de acțiune și atingerea standardelor de excelență prin monitorizarea raportului dintre efort și impact, vizând garantarea unei eficiențe maxime care să transforme calitatea procesului în performanță sistemică măsurabilă;
▪ CE6: Promovarea incluziunii echitabile și a coeziunii parteneriale prin democratizarea accesului la resurse educaționale, valorizarea diversității culturale și sociale a actorilor implicați, asigurând un cadru de interacțiune imparțială și participare egală la succesul colectiv; ▪ CE7: Exercitarea versatilității adaptive și a plasticității funcționale prin recalibrarea dinamică a strategiilor în raport cu provocările mediului extern și cu dinamica transformărilor interne, permițând parteneriatului să își păstreze funcționalitatea în contexte de schimbare accelerată; ▪ CE8: Asumarea integrității etice și a responsabilității deontologice prin respectarea riguroasă a codurilor de conduită și a angajamentelor luate, transformând încrederea reciprocă în fundamentul moral al stabilității parteneriale;
▪ CE9: Implementarea reflexivității evaluative și a diagnozei permanente prin utilizarea feedback-ului ca instrument de reglare sistemică, asigurând validarea rezultatelor și fundamentarea deciziilor viitoare pe dovezi concludente și indicatori de progres; ▪ CE10: Cultivarea rezilienței inovative și a sustenabilității transformatoare prin regenerarea creativă a potențialului partenerial și absorbția crizelor ca oportunități de învățare, asigurând viabilitatea și auto-depășirea continuă a modelului de cooperare prin inovație sistemică.

Vectorii dinamizării și validării funcționalității integrative a ecosistemului partenerial reprezintă directivele strategice de propulsie care activează mecanismele ecosistemului, asigurând funcționalitate integrativă, orientată spre performanță: ▪ *Vectorul I: Rezonanță comunicativă și integritate axiologică* articulează un ecosistem al comuniunii autentice prin subsumarea fluxurilor comunicaționale convergente unui cadru de integritate axiologică, convertind interacțiunea tranzacțională într-o rezonanță a valorilor asumate prin sinergia dintre transparență, asertivitate, empatie, justețe, rigoare deontologică. ▪ *Vectorul II: Relevanță strategică, coerență și performanță sistemică* vivifică arhitectura procesuală a parteneriatului prin alinierea teleologică a obiectivelor la rigoarea proiectării strategice, convertind complementaritatea resurselor, a intervențiilor, a expertizelor, a deciziilor într-un mecanism sinergic de asigurare a calității și performanței continue. ▪ *Vectorul III: Monitorizare evolutivă, reziliență inovativă și sustenabilitate transformatoare* edifică viabilitatea ontologică a parteneriatului prin transmutarea feedback-ului evaluativ în potențare adaptativă, convertind monitorizarea permanentă într-un resort de autoreglare dinamică, inovație și progres.

Vectorii dinamizării și validării funcționalității integrative a ecosistemului partenerial, asigură atât propulsia resurselor axiologice, cât și certificarea durabilității rezultatelor. În timp ce primii doi vectori (*Vectorul I: Rezonanță comunicativă și integritate axiologică; Vectorul II: Relevanță strategică, coerență și performanță sistemică*) activează coeziunea și performanța sistemică, cel de-al treilea vector (*Vectorul III: Monitorizare evolutivă, reziliență inovativă și sustenabilitate transformatoare*) garantează reziliența, inovația, transformarea, evoluția triadei instituție de învățământ-familie-comunitate. Astfel, funcționalitatea integrativă transcende colaborarea formală, transformând parteneriatul într-un organism unitar apt să genereze progres pedagogic constant și relevanță socială pe termen lung. *Indicatorii funcționalității parteneriatului educațional* constituie un sistem integrat de referință, distribuit transversal la nivel structural, sistemic, funcțional, procesual și axiologic, reflectând sinergia dintre cele cinci dimensiuni ale funcționalității parteneriatului educațional: dimensiunea structural-organizațională, dimensiunea relațional-sistemică, dimensiunea dinamic-evolutivă, dimensiunea axiologic-normativă, dimensiunea calitativ-inovativă.



Figura 3. Referențialul indicatorilor funcționalității parteneriatului educațional (V. Mîslițchi)

Dimensiunile funcționalității parteneriatului educațional instituție de învățământ-familie-comunitate vizează:

▪ *Dimensiunea structural-organizațională a funcționalității parteneriatului educațional* obiectivează rigoarea formală a interacțiunii, asigurând o convergență deplină între obiectivele asumate și rezultatele scontate. Prin intermediul coerenței, se evită fragmentarea decizională, în timp ce conformitatea garantează ancorarea practicilor în normativitatea etico-partenerială. Complementaritatea actorilor transformă eterogenitatea resurselor într-un activ strategic, iar coordonarea riguroasă ordonează eforturile colective într-o succesiune logică și predictibilă. Această dimensiune este consolidată de o transparență ce asigură vizibilitatea procedurală și accesibilitatea informațională, eliminând asimetriile de cunoaștere între parteneri. Responsabilitatea, înțeleasă ca asumare operațională și implicare etico-procedurală, transformă sarcinile individuale în angajamente sistemice, în timp ce comunicarea acționează ca un vehicul de sincronizare, fluidizând fluxurile de interconectare funcțională. În final, eficiența armonizează întregul eșafodaj, optimizând raportul dintre rigoarea procedurilor și impactul calitativ obținut, transformând randamentul structural într-o premisă a sustenabilității întregului parteneriat.

▪ *Dimensiunea relațional-sistemică a funcționalității parteneriatului educațional*, reprezentând vitalitatea interactivă a legăturii parteneriale, cultivă o comunicare empatică, menită să dizolve barierele asimetrice dintre instituția de învățământ, familie și comunitate. Procesul de conlucrare inițiază solidificarea încrederii, evoluând progresiv prin cooperare și colaborare către o stare de sinergie deplină. Rezultanta acestui proces este o coeziune organică, ce transformă simpla asociere într-o unitate funcțională indestructibilă, aptă să genereze un mediu securizant pentru toți beneficiarii. Eficiența acestei dimensiuni este garantată de o coordonare fină, care asigură echilibrul sistemic între actori și armonizarea eforturilor, prevenind disonantele intergenerațională sau instituționale. Această arhitectură relațională se fundamentează pe principiile echității și incluziunii, asigurând o paritate relațională și un tratament demn pentru fiecare partener, indiferent de rolul său. În acest context, adaptabilitatea conferă sistemului flexibilitatea necesară pentru a se ajusta dinamic la schimbările de context, în timp ce transparența acționează ca un garant al integrității comunicaționale și al onestității parteneriale, transformând încrederea dintr-o aspirație într-o certitudine sistemică.

▪ *Dimensiunea dinamic-evolutivă a funcționalității parteneriatului educațional* ilustrează capacitatea de metamorfoză a parteneriatului, permițându-i să rămână o entitate viabilă într-un context social marcat de incertitudine. Adaptabilitatea fundamentează răspunsul proactiv la schimbare, fiind susținută de o flexibilitate operațională ce refuză rigiditatea metodologică. Reziliența fortifică structura de interrelații în momentele de criză, convertind dificultățile în trepte ale autodepășirii, în timp ce sustenabilitatea proiectează impactul acțiunilor comune asupra unui orizont temporal extins, asigurând viabilitatea și regenerarea resurselor ecosistemului partenerial. Această dinamică transformatoare este alimentată de inovație și creativitate, care funcționează drept catalizatori ai inventivității și autenticității, permițând parteneriatului să genereze soluții inedite fără a-și pierde identitatea. În acest proces de continuă devenire, coerența acționează ca un pilon de stabilitate identitară, garantând continuitatea logică a parcursului strategic și a legăturilor sistemice; asigură că fiecare salt evolutiv rămâne fidel misiunii fundamentale, transformând schimbarea dintr-un factor de risc într-o oportunitate de maturizare structurală și axiologică.

▪ *Dimensiunea axiologic-normativă a funcționalității parteneriatului educațional* constituie instanța etică a întregului demers de cooperare, reglează conduita partenerilor prin prisma valorilor de echitate și dreptate pedagogică. Incluziunea și interculturalitatea devin piloni ai respectului pentru alteritate, asigurând legitimitatea

democratică a deciziilor. Integritatea sistemului este protejată prin transparență informațională și o responsabilitate asumată deontologic, în timp ce valorizarea constantă a meritelor parteneriale stimulează un climat de recunoaștere reciprocă, demnitate profesională și integritate relațională. Eficacitatea acestui eșafodaj moral este garantată de sustenabilitate, privită ca o durabilitate etică ce asigură permanența valorilor în timp, independent de schimbările de conjunctură. Calitatea elevează dimensiunea normativă prin impunerea unei rigori superioare, transformând conduita etică într-un indicator de excelență și performanță umană. În acest ansamblu, comunicarea acționează ca un vehicul de validare și transparență axiologică, oferind contextul interacțional în care normele sunt interiorizate la nivel cultural-deontologic, devenind „codul" ce ghidează partenerii spre consolidarea integrității parteneriale.

▪ *Dimensiunea calitativ-inovativă a funcționalității parteneriatului educațional* marchează orientarea spre excelență, transmutând obiectivele educaționale în repere de înaltă performanță. Eficiența și calitatea devin standarde de evaluare a randamentului colectiv, garantând o utilizare judicioasă a potențialului uman. Relevanța intervențiilor asigură ancorarea în nevoile reale ale beneficiarilor, în timp ce binomul format din creativitate și inovație impulsionează parteneriatul spre explorarea unor noi frontiere pedagogice, transformând cooperarea într-un vector de progres sistemic. Această traiectorie spre excelență este securizată de responsabilitate, care asigură legitimizarea etică a succesului și funcționează ca un garant al impactului social pe care parteneriatul îl generează. Coordonarea și sinergia acționează aici ca multiplicatori de forță, optimizând resursele pentru un impact maxim; ele devin catalizatori de emergență și convergență strategică, generând rezultate superioare care transcend suma eforturilor individuale. Întregul parcurs inovativ este disciplinat de coerență, care asigură unitatea calitativă a rezultatelor și continuitatea viziunii, transformând inovația într-un proces continuu de optimizare a performanței și de susținere a progresului.

Interdependența dintre indicatorii și dimensiunile funcționalității evidențiază o distribuție predominantă a acestora pe niveluri analitice distincte – structural-organizațională, relațional-sistemică, dinamic-evolutivă, axiologic-normativă, calitativ-inovativă –, fără a exclude caracterul lor transversal. Astfel, indicatorii nu operează izolat, ci în interdependență, reflectând natura complexă, dinamică și integrativă a parteneriatului educațional instituție de învățământ-familie-comunitate. În acest sens, unii indicatori, deși asociați preponderent unei anumite dimensiuni, se recontextualizează prin natura lor în alte zone, exercitându-și influența prin iradiere funcțională în cadrul celorlalte dimensiuni, fapt ce garantează interdependența și unitatea organică a parteneriatului.

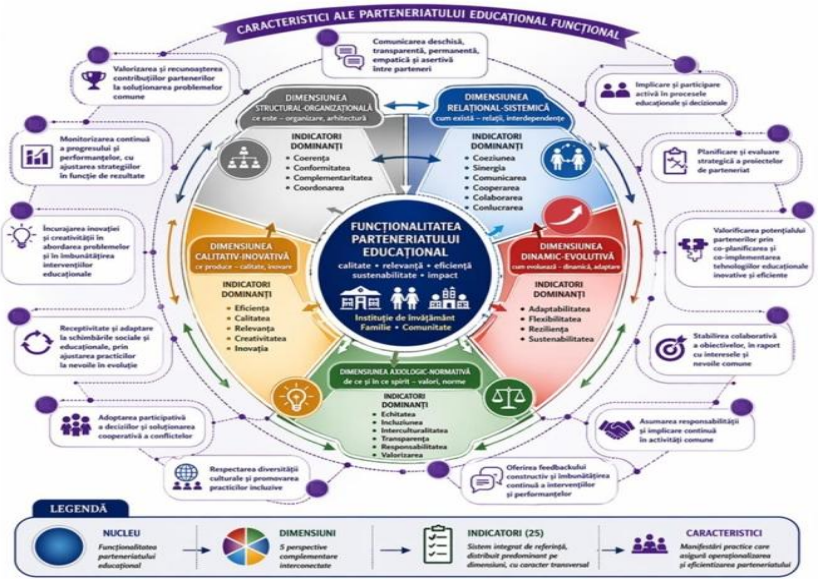


Figura 4. Interdependența dintre dimensiunile, indicatorii și caracteristicile funcționalității parteneriatului educațional instituție de învățământ-familie-comunitate (după V. Mîslițchi)

Un exemplu relevant de recontextualizare este indicatorul *comunicare*: deși este dominant în cadrul dimensiunii relațional-sistemice (ca fundament al cooperării), acesta iradiază funcțional în planul structural-organizațional, unde depășește sfera interrelaționării umane pentru a deveni o modalitate optimă de sincronizare operațională și un flux vital de articulare a componentelor ecosistemului partenerial, extinzându-și totodată influența și în dimensiunea axiologic-normativă, unde acționează ca un vehicul de validare și transparență axiologică, esențial pentru legitimarea etică a întregului referențial valoric pe care se sprijină parteneriatul.

În mod similar, indicatorul *coerență* funcționează ca un element transversal: dacă în dimensiunea structural-organizațională acesta asigură armonizarea și unitatea componentelor sistemice, prin migrarea sa în dimensiunea dinamic-evolutivă acesta devine un garant al transformărilor progresive, asigurând continuitatea logică a parcursului strategic și a interrelațiilor complexe pe tot parcursul schimbărilor de context; în cele din urmă,

coerența se recontextualizează în dimensiunea calitativ-inovativă, unde exercită o funcție critică de asigurare a unității calitative a rezultatelor, garantând că efortul de înnoire și progres nu fragmentează viziunea unitară, ci consolidează excelența întregului parcurs partenerial.

Parteneriat educațional funcțional se configurează printr-un ansamblu de caracteristici definitorii, subsumate unei abordări sistemice, orientate spre dezvoltare durabilă. Funcționalitatea acestuia se manifestă, în primul rând, prin *caracterul deschis, transparent, permanent, empatic și asertiv al comunicării dintre partenerii educaționali,* care susține încrederea reciprocă și fluiditatea interacțiunilor. Totodată, *implicarea activă a partenerilor* în procesele educaționale și decizionale, conjugată cu *planificarea strategică și evaluarea permanentă a proiectelor comune,* consolidează eficiența acțiunilor desfășurate. Un parteneriat funcțional valorifică *potențialul diversificat al tuturor actorilor educaționali,* prin co-planificarea și co-implementarea unor practici și tehnologii educaționale inovative, orientate spre succes și relevanță. În acest cadru, *stabilirea colaborativă a obiectivelor*, fundamentată pe interesele și nevoile comune ale părților implicate, asigură direcționarea unitară a eforturilor și legitimează responsabilitatea partajată. Deopotrivă, *asumarea continuă a responsabilităților*, oferirea *feedback-ului constructiv* și angajarea într-un proces de *îmbunătățire continuă* susțin dinamica parteneriatului și calitatea rezultatelor.

Un alt aspect esențial îl constituie *respectarea diversității culturale și promovarea practicilor incluzive,* care amplifică echitatea și accesibilitatea oportunităților educaționale. În aceeași direcție, *adoptarea participativă a deciziilor* și *soluționarea cooperantă a conflictelor* contribuie la menținerea unui climat relațional armonios și productiv. Funcționalitatea parteneriatului presupune, totodată, *receptivitate la schimbările sociale și educaționale,* prin flexibilitatea adaptării strategiilor la nevoile în continuă evoluție ale beneficiarilor și comunității. C*reativitatea și inovația* devin catalizatori ai transformării educaționale, permițând explorarea unor modalități noi și eficiente de intervenție. *Valorizarea aprecierilor reciproce* și recunoașterea contribuțiilor fiecărui partener consolidează relațiile de cooperare, întărește coeziunea, susține atingerea obiectivelor de interes comun. *Monitorizarea sistematică a progresului beneficiarilor și a performanței parteneriatului* facilitează ajustarea promptă a direcțiilor de acțiune, asigurând coerența și sustenabilitatea eforturilor comune.

Prin integrarea acestor caracteristici, parteneriatul devine un cadru performant, orientat spre rezultate viabile, configurat în concordanță cu dinamica transformărilor sociale, în acord cu complexitatea și provocările mediului educațional contemporan.

Concluzii:

Modelul integrativ al funcționalității parteneriatului educațional instituție de învățământ-familie-comunitate configurează o arhitectură sistemică în care performanța ecosistemului partenerial rezultă din sinergia tuturor componentelor, această viziune fixând principiile asigurării funcționalității ca fundament și condițiile de eficientizare ca determinante operaționale. Echilibrul dinamic al întregului ecosistem este garantat de interacțiunea dintre vectorii dinamizării și validării, care traversează dimensiunile funcționalității, fiind permanent monitorizat prin referențialul indicatorilor. Convergența acestor elemente fundamentează caracteristicile definitorii ale parteneriatului educațional funcțional, transformând cooperarea într-o entitate organică, cu potențial generativ de valoare educațională sustenabilă.

Funcționalitatea parteneriatului educațional dintre instituția de învățământ, familie și comunitate rezultă din interacțiunea dinamică și autoreglatorie a *dimensiunilor*: structural-organizațională, relațional-sistemică, dinamic-evolutivă, axiologic-normativă și calitativ-inovativă, operaționalizate prin *indicatori* și concretizate în *caracteristici definitorii*, în vederea soluționării problemelor de interes comun. Interdependența dintre indicatorii și dimensiunile funcționalității parteneriatului evidențiază o distribuție strategică a acestora pe niveluri analitice distincte: structural, sistemic, evolutiv, axiologic și inovativ. Departe de a fi limitați la un singur palier, aceștia manifestă un pronunțat caracter transversal, operând într-o convergență continuă ce reflectă natura dinamică și integrativă a triadei educaționale instituție de învățământ-familie-comunitate.

Vectorii dinamizării și validării funcționalității integrative a ecosistemului partenerial constituie axele de direcționare strategică, asigurând convergența forțelor centrifuge ale instituției de învățământ, familiei și comunității într-o unitate sistemică coerentă. Această structură triadică instituie o dinamică în care Vectorul I: Rezonanță comunicativă și integritate axiologică fundamentează etosul partenerial, iar Vectorul II: Relevanță strategică, coerență și performanță sistemică operaționalizează obiectivele strategice în indicatori de progres sustenabil. Validarea acestui parcurs revine Vectorului III: Monitorizare evolutivă, reziliență inovativă și sustenabilitate transformatoare, care garantează internalizarea schimbării și permanența inovației ca proprietate emergentă a ecosistemului partenerial. Prin această arhitectură, parteneriatul educațional dobândește o durabilitate intrinsecă, transmutând acțiunile educaționale în transformări structurale profunde, capabile să asigure integritatea și excelența întregului demers evolutiv.

Bibliografie

1. Catalano, H. (2019). Educația școlară și parteneriatele școală-familie-comunitate. In: *Sinteze de pedagogia învățământului primar: ghid pentru pregătirea examenelor de titularizare, definitivat și gradul didactic II.* Coord. I. Albulescu, H. Catalano. București: Didactica Publishing House, pp. 393-409.
2. Cristea, S. (2013). Parteneriatul în educaţie. In: *Revista Didactica Pro…, revistă de teorie şi practică educaţională*, nr. 3(79), pp. 54-56.

Notă: Articolul a fost elaborat în cadrul subprogramului instituțional de cercetare 040111 „Modele de valorificare a neuroștiințelor în dezvoltarea personală”.

Discernământul informațional din perspectivă neurocognitivă: rolul reflecției cognitive și al mentalității conspiraționiste

Victoria PLĂMĂDEALĂ,
Dr., conf.univ., Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă” din Chișinău Moldova,
ORCID iD: 0000-0001-9733-5955
Tatiana SANDULEAC,
Lector univ., Universitatea Liberă Internațională din Moldova , ORCID iD: 0009-0002-8337-785X

Rezumat

Prezentul studiu investighează relațiile dintre reflecția cognitivă, mentalitatea conspiraționistă și discernământul informațional, dintr-o perspectivă neurocognitivă, utilizând Cognitive Reflection Test (CRT), Conspiracy Mentality Questionnaire (CMQ) și Misinformation Susceptibility Test (MIST), la un eșantion de 51 de participanți (analiză de sensibilitate: N = 47), cu vârsta cuprinsă între 20–27 ani. Discernământul informațional a fost operaționalizat prin diferența dintre credibilitatea acordată afirmațiilor adevărate și false (DIF_MIST = MISTA − MISTF). Obiectivele cercetării vizează examinarea relațiilor dintre variabilele studiate și testarea rolului mediator al mentalității conspiraționiste în relația dintre reflecția cognitivă și discernământul informațional. Rezultatele indică faptul că reflecția cognitivă se asociază indirect cu un discernământ informațional mai bun, prin reducerea mentalității conspiraționiste. Aceste rezultate pot contribui la înțelegerea mecanismelor neurocognitive implicate în vulnerabilitatea la dezinformare și la fundamentarea intervențiilor orientate spre dezvoltarea gândirii analitice.

Cuvinte-cheie: reflecție cognitivă, mentalitate conspiraționistă, discernământ informațional, dezinformare, neurocogniție.

Introducere

În contextul expansiunii accelerate a informației digitale, capacitatea de a diferenția între informații veridice și eronate devine o competență esențială, cu implicații semnificative la nivel individual și societal. Cercetările recente sugerează că vulnerabilitatea la dezinformare nu este determinată exclusiv de factori ideologici, ci este strâns legată de procese cognitive fundamentale, în special de nivelul reflecției cognitive și de tendințele de gândire analitică (Pennycook & Rand, 2019). Cu toate acestea, mecanismele prin care reflecția cognitivă influențează discernământul informațional rămân insuficient clarificate, în special în ceea ce privește rolul intermediar al mentalității conspiraționiste. Dintr-o perspectivă neurocognitivă, este relevantă investigarea modului în care procesele de control executiv și gândirea analitică pot reduce vulnerabilitatea la dezinformare prin diminuarea predispozițiilor conspiraționiste. Prin urmare, prezentul studiu își propune să investigheze relațiile dintre reflecția cognitivă, mentalitatea conspiraționistă și discernământul informațional, precum și să testeze rolul mediator al mentalității conspiraționiste în această relație.

Repere teoretice

Reflecția cognitivă reprezintă un construct central în înțelegerea proceselor decizionale și a evaluării informației. Conform lui Frederick (2005), aceasta implică capacitatea de a inhiba răspunsurile intuitive rapide și de a angaja procese analitice deliberative. În cadrul modelelor duale ale cogniției (Kahneman D, 2012), reflecția cognitivă este asociată cu activarea procesării controlate, contribuind la reducerea erorilor de judecată și la o evaluare mai riguroasă a informațiilor. Din perspectivă pedagogică, dezvoltarea gândirii științifice la cadrele didactice presupune cultivarea sistematică a reflecției cognitive și a evaluării critice a informației (Sanduleac, 2024). În contrast, mentalitatea conspiraționistă este conceptualizată ca o predispoziție stabilă de a interpreta evenimentele sociale și politice prin prisma unor cauze ascunse și intenționate (Bruder et al., 2013). Această orientare cognitivă este asociată cu neîncrederea în autorități, tendința de a identifica tipare iluzorii și o sensibilitate crescută la explicații alternative nevalidate empiric, fiind corelată cu o acceptare mai mare a informațiilor false. Studiile recente arată că mentalitatea conspiraționistă poate coexista cu niveluri declarate de gândire critică și alfabetizare, însă aceste competențe pot fi distorsionate la nivel perceptiv și aplicativ (Uygur & Çinpolat, 2025).

Susceptibilitatea la dezinformare a fost investigată recent prin dezvoltarea unor instrumente standardizate precum Misinformation Susceptibility Test (MIST), care evaluează capacitatea indivizilor de a discrimina între afirmații adevărate și false (Roozenbeek et al., 2022). Cercetarea asupra discernământului informațional a avansat prin instrumente care diferențiază între capacitatea de a recunoaște informațiile adevărate și tendința de a acorda

credibilitate informațiilor false. În acest studiu, discernământul a fost operaționalizat ca diferența dintre evaluarea credibilității afirmațiilor adevărate și evaluarea credibilității afirmațiilor false (DIF_MIST = MISTA − MISTF), indicator care reflectă abilitatea de discriminare „adevăr–fals" în condiții standardizate de testare.

Cercetările lui Pennycook și Rand (2019) sugerează că vulnerabilitatea la dezinformare este determinată în principal de insuficienta angajare a proceselor analitice, mai degrabă decât de motivații ideologice. Astfel, nivelul redus al reflecției cognitive favorizează acceptarea necritică a informațiilor, inclusiv a celor false. Dintr-o perspectivă neurocognitivă, aceste procese sunt corelate cu mecanismele de control executiv, monitorizare a conflictului și inhibiție cognitivă, asociate cu funcționarea cortexului prefrontal. În acest context, mentalitatea conspiraționistă poate fi înțeleasă ca un factor intermediar care influențează modul în care indivizii procesează și interpretează informația.

Pe baza cadrului teoretic, poate fi anticipată o relație indirectă: reflecția cognitivă ar putea reduce mentalitatea conspiraționistă, iar diminuarea acesteia ar putea favoriza discernământul informațional. Prin urmare, mentalitatea conspiraționistă poate funcționa ca mediator între reflecția cognitivă și discernământ. În plus, având în vedere expunerea ridicată a tinerilor la fluxuri informaționale digitale, investigarea acestor relații are implicații directe pentru educația media, prevenirea dezinformării și dezvoltarea gândirii critice. De asemenea, literatura evidențiază o relație pozitivă între competențele de alfabetizare (în special digitală) și bunăstarea în mediul online, subliniind rolul integrării gândirii critice în utilizarea tehnologiei (Arkan &Bal, 2025). În plus, studiile privind „inocularea cognitivă" demonstrează că expunerea controlată la tehnici de manipulare poate crește reziliența la dezinformare, sugerând că aceste mecanisme sunt susceptibile de intervenție și antrenament (van der Linden et al., 2020).

Metodologie

Acest studiu investighează relațiile dintre reflecția cognitivă, mentalitatea conspiraționistă și discernământul informațional, prin utilizarea Cognitive Reflection Test (CRT), Conspiracy Mentality Questionnaire (CMQ) și Misinformation Susceptibility Test (MIST), instrumente validate pentru evaluarea proceselor cognitive implicate în judecata informațională. Studiul are un design transversal, de tip corelațional. Eșantionul a fost alcătuit din 51 de participanți (analiză de sensibilitate: N = 47), cu vârste cuprinse între 20 și 27 de ani. Datele au fost colectate online, prin intermediul platformei Google Forms, iar participarea a fost voluntară și anonimă. Scopul cercetării a fost investigarea relațiilor dintre reflecția cognitivă, mentalitatea conspiraționistă și discernământul informațional. Obiectivele specifice ale studiului au vizat: examinarea relației dintre reflecția cognitivă și discernământul informațional; analiza relației dintre reflecția cognitivă și mentalitatea conspiraționistă; evaluarea relației dintre mentalitatea conspiraționistă și discernământul informațional; testarea rolului mediator al mentalității conspiraționiste în relația dintre reflecția cognitivă și discernământul informațional.

În cadrul cercetării, variabila independentă este reprezentată de reflecția cognitivă, măsurată prin scorul obținut la CRT, variabila mediator este mentalitatea conspiraționistă, evaluată prin scorul CMQ, iar variabila dependentă este discernământul informațional, operaționalizat prin indicatorul DIF_MIST (diferența dintre scorurile MISTA și MISTF). Variabila mediator reprezintă un mecanism explicativ prin care variabila independentă influențează variabila dependentă, permițând înțelegerea proceselor intermediare implicate în această relație. Astfel, în modelul propus, efectul reflecției cognitive asupra discernământului informațional este transmis, total sau parțial, prin intermediul mentalității conspiraționiste.

Reflecția cognitivă a fost evaluată prin Cognitive Reflection Test (CRT), care măsoară capacitatea de a inhiba răspunsurile intuitive în favoarea celor analitice, scorurile fiind exprimate pe un interval discret (0–3 în eșantionul analizat), unde valorile mai mari indică un nivel mai ridicat de reflecție cognitivă. Mentalitatea conspiraționistă a fost măsurată prin Conspiracy Mentality Questionnaire (CMQ), instrument care evaluează predispoziția generală spre credințe conspiraționiste, scorurile mai ridicate indicând o mentalitate conspiraționistă mai pronunțată. Discernământul informațional a fost evaluat prin Misinformation Susceptibility Test (MIST), care include două componente: MISTF (credibilitatea acordată afirmațiilor false) și MISTA (credibilitatea acordată afirmațiilor adevărate). A fost calculat indicatorul DIF_MIST = MISTA − MISTF, care reflectă capacitatea de diferențiere între informațiile adevărate și cele false, valorile mai mari indicând un discernământ informațional superior.

Rezultate și discuții

Instrumentele de cercetare empirică au fost administrate într-un format compozit (CRT–CMQ–MIST). Datele au fost prelucrate în SPSS, iar analiza de mediere a fost realizată cu PROCESS v4.2 (Hayes, 2022). În eșantionul complet (N = 51), CRT a avut M = 0.59, SD = 0.64 (Md = 1; min–max = 0–2), iar CMQ M = 27.14, SD = 4.98 (min–max = 18–44). Pentru MISTF, M = 20.02, SD = 6.89, iar pentru MISTA, M = 38.57, SD = 8.97. Indicele DIF_MIST a avut M = 18.55, SD = 12.64 (min–max = −13–40), indicând variabilitate considerabilă în capacitatea de diferențiere între informații adevărate și false.

Tabel nr.1 Statistici descriptive pentru variabilele studiului (N = 51)

Variabilă	M	SD	Min	Max
CRT	0.59	0.64	0	2
CMQ	27.14	4.98	18	44
MISTF	20.02	6.89	10	33
MISTA	38.57	8.97	15	50
DIF_MIST	18.55	12.64	−13	40

Notă. CRT = Cognitive Reflection Test; CMQ = Conspiracy Mentality Questionnaire; MISTF = credibilitatea acordată afirmațiilor false; MISTA = credibilitatea acordată afirmațiilor adevărate; DIF_MIST = MISTA − MISTF (discernământ informațional).

În eșantionul complet (N = 51), CRT a avut M = 0.59 (SD = 0.64), iar CMQ M = 27.14 (SD = 4.98). Scorurile MIST au indicat M = 20.02 (SD = 6.89) pentru afirmațiile false și M = 38.57 (SD = 8.97) pentru afirmațiile adevărate. Indicele de discernământ (DIF_MIST) a avut M = 18.55 (SD = 12.64), cu valori între −13 și 40 (Tabelul 1).

Testele Shapiro–Wilk au indicat abateri de la normalitate pentru CRT (W = .747, p < .001), CMQ (W = .916, p = .002), MISTF (W = .932, p = .006) și MISTA (W = .924, p = .003), în timp ce DIF_MIST nu a deviat semnificativ de la normalitate (W = .972, p = .277). Analizele statistice au fost realizate în SPSS, iar medierea a fost testată cu PROCESS v4.2 (Hayes, 2022). Inițial, s-au calculat statistici descriptive (M, SD, mediană, interval), precum și indicatori ai formei distribuției (skewness, kurtosis). Normalitatea a fost evaluată cu testul Shapiro–Wilk. Întrucât CRT are natură ordinală/discretă (număr redus de trepte), iar CMQ și scorurile MIST au prezentat abateri de la normalitate, relațiile bivariate au fost estimate prin corelații Spearman (ρ). Pentru examinarea contribuției unice a CRT și CMQ în predicția discernământului informațional (DIF_MIST), s-a estimat un model de regresie multiplă (metoda Enter).

Pentru verificarea robusteții modelului și controlul influenței unor observații extreme, au fost analizate diagnosticele de influență (Cook's distance). Identificarea unei observații potențial influente în eșantionul complet (Cook's D max = .652) a impus o analiză de sensibilitate: modelul de regresie și mediere a fost re-estimat după filtrarea temporară a cazurilor influente utilizând criteriul Cook's D < 4/N. Medierea a fost testată cu PROCESS Model 4, utilizând 5000 de eșantioane bootstrap și intervale de încredere de 95% pentru efectul indirect. Pragul de semnificație a fost stabilit la p < .05.

În continuare am realizat corelații Spearman și am obținut următoarele rezultate: CRT s-a asociat negativ cu CMQ, ρ = −.337, p = .016. Asocierile dintre CMQ și DIF_MIST au avut direcție negativă, dar au fost nesemnificative în eșantionul complet, ρ = −.185, p = .194. DIF_MIST s-a corelat puternic negativ cu MISTF (ρ = −.724, p < .001) și puternic pozitiv cu MISTA (ρ = .842, p < .001), conform modului de construire a indicelui (vezi Tabelul 2).

Tabelul 2 Corelații Spearman între variabilele studiului (N = 51)

Variabilă	1	2	3	4	5
1. CRT	—				
2. CMQ	−.337*	—			
3. MISTF	.079	.272	—		
4. MISTA	−.010	−.072	−.271	—	
5. DIF_MIST	−.022	−.185	−.724**	.842**	—

Notă. CRT = Cognitive Reflection Test; CMQ = Conspiracy Mentality Questionnaire; MISTF = credibilitate afirmații false; MISTA = credibilitate afirmații adevărate; DIF_MIST = MISTA − MISTF. p < .05. **p** < .01.

Efectuând regresia multiplă și analiza de sensibilitate, am obținut următoarele rezultate: În eșantionul complet (N = 51), regresia liniară multiplă cu predictorii CRT și CMQ nu a fost semnificativă, F(2, 48) = 0.779, p = .464, R^2 = .031. Diagnosticele modelului au indicat prezența unei observații potențial influente (Cook's D max = .652). În analiza de sensibilitate, realizată după excluderea acestei observații (N = 47), modelul a devenit semnificativ, F(2, 44) = 4.252, p = .020, R^2 = .162, R^2 ajustat = .124. Dintre predictori, CMQ a prezis semnificativ DIF_MIST (B = -1.240, SE = 0.438, β = -.423, t = -2.830, p = .007), în timp ce CRT nu a fost un predictor semnificativ (B = -1.352, SE = 3.069, β = -.066, t = -0.441, p = .662) (vezi Tabelul 3).

Tabel nr.3 Regresie liniară multiplă care prezice DIF_MIST din CMQ și CRT

Predictor	B	SE B	β	t	p
CMQ	-1.240	0.438	-.423	-2.830	.007
CRT	-1.352	3.069	-.066	-0.441	.662

Note. N = 47. Rezumatul modelului: F(2, 44) = 4.252, p = .020, R^2 = .162, ajustat R^2 = .124.

Referitor la analiza medierii, rezultatele ne indică că CMQ mediază relația dintre CRT și DIF_MIST (N = 47) (vezi Figura 1).

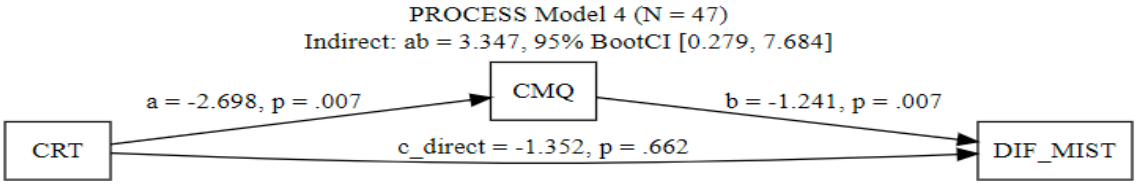


Figura 1. Model de mediere (PROCESS Model 4) în care CMQ mediază relația dintre CRT și DIF_MIST (N = 47). Coeficienții sunt ne-standardizați (B). Efectul indirect este semnificativ: ab = 3.347, 95% BootCI [0.279, 7.684].

Analiza de mediere (5000 bootstrap) a testat rolul CMQ ca mediator între CRT și DIF_MIST în eșantionul filtrat (N = 47). CRT a prezis semnificativ scoruri mai mici la CMQ (a = −2.698, SE = 0.963, p = .007, 95% CI [−4.637, −0.758]). CMQ a prezis semnificativ scoruri mai mici la DIF_MIST controlând CRT (b = −1.241, SE = 0.438, p = .007, 95% CI [−2.124, −0.357]). Efectul direct al CRT asupra DIF_MIST a fost nesemnificativ (c′ = −1.352, p = .662). Efectul indirect a fost semnificativ (ab = 3.347, BootSE = 1.915, 95% BootCI [0.279, 7.684]), indicând faptul că niveluri mai ridicate ale reflecției cognitive se asociază cu discernământ informațional mai bun indirect, prin reducerea mentalității conspiraționiste.

Rezultatele studiului oferă o perspectivă nuanțată asupra relației dintre reflecția cognitivă, mentalitatea conspiraționistă și discernământul informațional. În ansamblu, datele sugerează că discernământul informațional nu este influențat direct de reflecția cognitivă, ci mai degrabă indirect, prin intermediul credințelor conspiraționiste. În primul rând, nivelul relativ scăzut al scorurilor la CRT (M = 0.59) indică o tendință generală redusă de angajare în procesare cognitivă analitică în cadrul eșantionului. Această constatare este relevantă, întrucât literatura de specialitate asociază scorurile mai ridicate la CRT cu o mai bună capacitate de inhibare a răspunsurilor intuitive și de evaluare critică a informațiilor. Cu toate acestea, în prezentul studiu, CRT nu s-a corelat semnificativ cu discernământul informațional (DIF_MIST), sugerând că simpla capacitate de reflecție cognitivă nu este suficientă pentru a discrimina eficient între informații adevărate și false.

În schimb, mentalitatea conspiraționistă (CMQ) s-a dovedit a avea un rol mai consistent. Corelația negativă dintre CRT și CMQ (ρ = −.337, p = .016) indică faptul că persoanele cu niveluri mai ridicate de reflecție cognitivă tind să manifeste mai puține credințe conspiraționiste. Această relație este în concordanță cu modelele teoretice care susțin că gândirea analitică reduce susceptibilitatea la explicații simplificate sau nefondate. Deși corelația directă dintre CMQ și discernământul informațional nu a atins pragul de semnificație în eșantionul complet, analiza de regresie realizată după controlul observațiilor influente a evidențiat un efect semnificativ al CMQ asupra DIF_MIST (β = −.423, p = .007). Această constatare sugerează că mentalitatea conspiraționistă reprezintă un predictor relevant al dificultăților în diferențierea informațiilor veridice de cele false. Mai exact, scorurile ridicate la CMQ sunt asociate cu un discernământ informațional mai slab, ceea ce susține ideea că predispozițiile epistemice distorsionate influențează evaluarea credibilității informației.

Rezultatul central al studiului este evidențiat de analiza de mediere, care indică faptul că relația dintre reflecția cognitivă și discernământul informațional este mediată de mentalitatea conspiraționistă. Efectul indirect semnificativ (ab = 3.347, 95% BootCI [0.279, 7.684]) arată că nivelurile mai ridicate de reflecție cognitivă contribuie la reducerea credințelor conspiraționiste, iar această reducere, la rândul ei, facilitează o mai bună capacitate de discriminare informațională. Absența unui efect direct semnificativ al CRT asupra DIF_MIST (c′ nesemnificativ) susține un model de mediere completă, sugerând că influența reflecției cognitive operează preponderent prin mecanisme atitudinale și epistemice.

Un alt aspect relevant este variabilitatea ridicată a indicelui de discernământ (SD = 12.64), care indică diferențe individuale semnificative în capacitatea de evaluare a informațiilor. Corelațiile puternice ale DIF_MIST cu MISTF (negativ) și MISTA (pozitiv) confirmă validitatea constructului utilizat, evidențiind faptul că discernământul reflectă simultan respingerea informațiilor false și acceptarea celor adevărate. În ceea ce privește implicațiile teoretice, rezultatele susțin modelele duale ale cogniției, conform cărora procesarea analitică nu influențează direct toate tipurile de judecăți, ci acționează adesea prin intermediul unor variabile intermediare, precum credințele sau atitudinile. În contextul dezinformării, aceste rezultate sugerează că intervențiile orientate exclusiv spre dezvoltarea gândirii critice ar putea fi insuficiente dacă nu vizează simultan reducerea mentalității conspiraționiste.

Totodată, studiul prezintă unele limitări. Dimensiunea redusă a eșantionului (N = 51, respectiv N = 47 după filtrare) limitează puterea statistică și generalizabilitatea rezultatelor. De asemenea, abaterile de la normalitate și natura discretă a CRT pot afecta sensibilitatea analizelor. În plus, designul transversal nu permite inferențe cauzale ferme, fiind necesare studii longitudinale sau experimentale pentru a valida direcționalitatea relațiilor observate.

În concluzie, rezultatele evidențiază rolul central al mentalității conspiraționiste ca mecanism explicativ între reflecția cognitivă și discernământul informațional. Astfel, capacitatea de a evalua corect informațiile nu depinde doar de abilitățile cognitive analitice, ci și de structurile de credință care filtrează interpretarea realității.

Bibliografie

1. Arkan, Zeynep, Bal, Mazhar (2025). The relationship between school-age students' literacy skills and digital well-being: a systematic review. In: BMC Psychology 13:1240 https://doi.org/10.1186/s40359-025-03573-4
2. Bruder, M., Haffke, P., Neave, N., Nouripanah, N., & Imhoff, R. (2013). Measuring individual differences in generic beliefs in conspiracy theories across cultures: Conspiracy Mentality Questionnaire (CMQ). Frontiers in Psychology, 4, 225. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00225
3. Frederick, S. (2005). Cognitive reflection and decision making. Journal of Economic Perspectives, 19(4), 25–42. https://doi.org/10.1257/089533005775196732
4. Hayes, A. F. (2022). Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach (3rd ed.). Guilford Press.
5. Kahneman D. (2012.). Gândire rapidă, gândire lentă, Editura : Publica. 752 p. ISBN 9786068360157 https://stiintabanilor.ro/carti/gandire-rapida-gandire-lenta-daniel-kahneman/
6. Pennycook, G., & Rand, D. G. (2019). Lazy, not biased: Susceptibility to partisan fake news is better explained by lack of reasoning than by motivated reasoning. Cognition, 188, 39–50. https://doi.org/10.1016/j.cognition.2018.06.011
7. Roozenbeek, J., Freeman, A. L. J., & van der Linden, S. (2022). How accurate are people's beliefs about news? The Misinformation Susceptibility Test (MIST). In: Psychological Medicine, 52(1), 1–12. https://doi.org/10.1017/S003329172200156X
8. Sanduleac, S. (2024). Teoria și metodologia dezvoltării și eficientizării gândirii științifice la pedagog. Monografie. Chișinău: Lexon-Prim. 441 p. ISBN 978-172-86-8
9. Uygur, Muhammed Eren, Çinpolat, Enes (2025). Adapting the generic conspiracist beliefs scale into Turkish and its relationship between critical thinking, information literacy, and media literacy in prospective teachers: a mixed study. In: Current Psychology 44:5354–5378 https://doi.org/10.1007/s12144-025-07544-1
10. van der Linden, S., Roozenbeek, J., & Compton, J. (2020). Inoculating against fake news about COVID-19. Frontiers in Psychology, 11, 566790. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.566790

Burnout-ul academic: factori predictivi și mecanisme de coping

Maria PLEȘCA,
Conf. univ., dr. în psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău
ORCID: 0000-0001-9567-3723

Introducere

În ultimele decenii, învățământul superior a fost marcat de transformări semnificative, marcate de o concurență academică sporită, de creșterea numărului de înscrieri și de așteptările tot mai mari față de studenți. Universitățile nu mai sunt percepute doar ca spații dedicate dezvoltării intelectuale, ci și ca medii în care se așteaptă ca studenții să dea dovadă de productivitate ridicată, adaptabilitate și performanțe constante. Deși aceste schimbări au extins oportunitățile educaționale, ele au intensificat totodată presiunea academică, contribuind la preocupări tot mai mari cu privire la starea de bine a studenților (Pleșca, 2025).

Una dintre cele mai critice probleme care apar în acest context este epuizarea academică. Burnout-ul în rândul studenților universitari se caracterizează prin epuizare emoțională, motivație academică redusă și un sentiment de detașare față de studii. Spre deosebire de stresul temporar, epuizarea reprezintă o afecțiune cronică care se dezvoltă în timp, atunci când cerințele academice depășesc în mod constant resursele de adaptare ale studenților. Dovezi din ce în ce mai numeroase sugerează că epuizarea academică afectează negativ rezultatele învățării, sănătatea mintală și dezvoltarea personală pe termen lung.

În prezent, studenții se confruntă simultan cu multiple factori de stres. Volumul de muncă academică, examenele, termenele limită, presiunea financiară, incertitudinea privind angajarea viitoare și așteptările sociale interacționează pentru a crea o experiență educațională solicitantă. În plus, extinderea mediilor de învățare digitale a estompat granițele dintre viața academică și cea personală, făcând dificilă pentru studenți detașarea de responsabilitățile academice. Aceste condiții creează un teren propice pentru epuizarea profesională, în special în rândul studenților cu rezultate excelente și foarte motivați.

Burnout-ul academic nu este doar o problemă individuală, ci și o preocupare instituțională. Nivelurile ridicate de epuizare sunt asociate cu scăderea implicării studenților, necinstea academică, absenteismul și abandonul școlar. Pentru universități, acest lucru duce la rate de absolvire mai scăzute, la scăderea calității academice și la creșterea cererii de servicii de consiliere și sprijin. Abordarea epuizării este, prin urmare, esențială atât pentru succesul studenților, cât și pentru sustenabilitatea instituțională (Pleșca, 2025).

Burnout-ul academic este în general înțeles ca un sindrom psihologic care rezultă din expunerea prelungită la factori de stres academic. Conceptul își are originea în cercetările privind epuizarea din psihologia muncii, unde termenul „burnout" a fost folosit inițial pentru a descrie epuizarea emoțională în rândul profesioniștilor cu ocupații extrem de stresante. De-a lungul timpului, cercetătorii au constatat că se pot observa modele similare de epuizare și dezangajare în rândul studenților. În contextul academic, burnout-ul profesional este descris în mod obișnuit ca

o construcție multidimensională formată din trei componente principale: epuizarea emoțională, cinismul sau detașarea față de studii și eficacitatea academică redusă (Pleșca, 2025). Burnout-ul emoțional se referă la sentimentul de a fi epuizat emoțional și copleșit de cerințele academice. Studenții care se confruntă cu burnout-ul raportează adesea oboseală cronică, lipsă de energie și dificultăți de concentrare.

A doua componentă, cinismul sau detașarea, implică o atitudine negativă sau indiferentă față de munca academică. Studenții pot pierde interesul pentru studii, pot pune la îndoială valoarea educației sau pot dezvolta un sentiment de alienare față de mediul academic. Această detașare servește ca mecanism psihologic de adaptare, dar, în cele din urmă, subminează învățarea și implicarea. Eficacitatea academică redusă se referă la o scădere a încrederii studenților în capacitatea lor de a reuși din punct de vedere academic. Studenții epuizați se simt adesea incompetenți, neproductivi și incapabili să îndeplinească așteptările academice, chiar și atunci când au avut performanțe bune anterior.

Strategiile de coping sunt importante pentru contracararea stresului psihologic și a burnout-ului academic. Există două tipuri de strategii de coping: centrate pe problemă și centrate pe emoții (Maslach C., 2018). Coping-ul centrat pe problemă analizează profund impasul academic, identifică soluții, stategii de soluționare (Krypel & Henderson-King, 2008). Coping-ului centrat pe problemă mai presupune și alte componente: instrucțiuni personale, identificarea unor alternative, reevaluări pozitive (De la Fuente et al., 2020). Coping-ul centrat pe emoții implică căutarea de sprijin din partea unei alte persoane (de exemplu, exprimarea sau descărcarea emoțiilor (Maslach C., 2018). Strategiile de coping sunt definite ca eforturi cognitive și comportamentale care vizează gestionarea și atenuarea efectelor evenimentelor stresante, interne sau externe, care depășesc capacitatea de adaptare a individului, impactând pozitiv sau negativ asupra sănătății sale fizice și mentale.

Metodologia cercetării

Scopul cercetării este de a determina particularitățile burnout-ul academic la studenții din anul I și anul III de studii și posibilele corelații dintre dimensiunile sale (epuizare emoțională, eficacitate profesională și cinism) cu strategiile de coping. *Obiective specifice:* 1. Determinarea asocierilor dintre strategiile de coping utilizate și dimensiunile burnout-ului academic. 2. Evaluarea diferențelor dintre studenții din anul I și anul III în ceea ce privește nivelul burnout-ului, strategiile de coping și emoțiile legate de învățare.

Ipoteze: 1. presupunem interdependențe funcționale semnificative între dimensiunile burnout-ului academic, strategiile de coping și emoțiile legate de învățare; 2. presupunem că există diferențe statistic semnificative la burnout-ul academic, strategiile de coping și emoțiile legate de realizare între grupurile de studenți de la anul I de studiu și cei de la anul III de studiu.

Metode și instrumente de cercetare: 1. Inventarul Oldenburg Burnout - Student (OLBI-S; Reis et al., 2015). Cuprinde 16 itemi ce reprezintă două subscale de epuizare: epuizare (de exemplu, pot tolera bine presiunea academică) și dezangajare. 2. Scala de Coping a Chestionarului de Stres Academic (ACE-A; Cabanach și colab., 2010). Acest inventar a fost utilizat pentru a măsura modul în care studenții răspund la stresul legat de situațiile academice. Cuprinde 23 de itemi și trei subscale: reevaluare pozitivă, căutare de sprijin și planificare. 3. Chestionarul privind emoțiile legate de realizare (AEQ-S; Bielke et al., 2021). Itemii specifici utilizați au fost pentru emoțiile legate de învățare, iar întrebările din acest inventar au întrebat dacă participanții experimentează emoții legate de realizare mai pozitive sau mai negative atunci când învață materiale academice (de exemplu, Studiul mă irită; Mă simt încrezător când studiez).

Pentru verificarea datelor empirice în vederea corespunderii parametrilor distribuției normale a fost utilizat Criteriul Kolmogorov–Smirnov. Deoarece distribuția pe o serie de scale diferă de cea normală, au fost folosite metode de cercetare neparametrice: pentru analiza de corelație coeficientul de corelație a rangurilor Spearman, pentru analiza comparativă criteriul U Mann–Whitney, precum și criteriul φ* (phi) – transformarea unghiulară Fisher. În eșantion au fost incluși 110 de studenți, dintre care 30 anul I de studiu și de 80 studenți anul III de studiu.

Prelucrarea și interpretarea rezultatelor. Prin utilizarea Inventarului Oldenburg Burnout - Student Graficul am determinat nivelul burnout-ului academic pe două dimensiuni – *detașare* și *epuizare* – în funcție de anul de studiu (anul I și anul III), evidențiind diferențe relevante între cele două grupuri (fig.1). În ceea ce privește detașarea, se observă o creștere a valorilor medii de la studenții din anul I (M = 1,25) la cei din anul III (M = 1,38). Această tendință sugerează o accentuare a distanțării emoționale față de activitățile academice pe măsură ce studenții avansează în parcursul universitar. Detașarea mai ridicată la studenții din anii terminali poate reflecta un proces de adaptare defensivă la cerințele academice crescute sau o diminuare a implicării afective în sarcinile de învățare.

Referitor la dimensiunea epuizării, se constată, de asemenea, o creștere de la anul I (M = 0,98) la anul III (M = 1,23). Această evoluție indică o intensificare a stării de oboseală emoțională și fizică asociată activităților academice, posibil determinată de acumularea solicitărilor, presiunii evaluative și responsabilităților crescute în anii superiori de studiu. Comparativ între cele două dimensiuni, valorile pentru detașare sunt ușor mai ridicate decât cele pentru epuizare în ambele grupuri, sugerând că procesul de distanțare cognitiv-afectivă poate preceda sau însoți dezvoltarea epuizării propriu-zise. În ansamblu, datele indică o tendință de creștere a burnout-ului

academic de la începutul către finalul studiilor universitare, atât pe componenta de detașare, cât și pe cea de epuizare. Aceste rezultate subliniază necesitatea implementării unor intervenții psihopedagogice orientate spre prevenirea și reducerea burnout-ului, în special în rândul studenților din anii terminali.

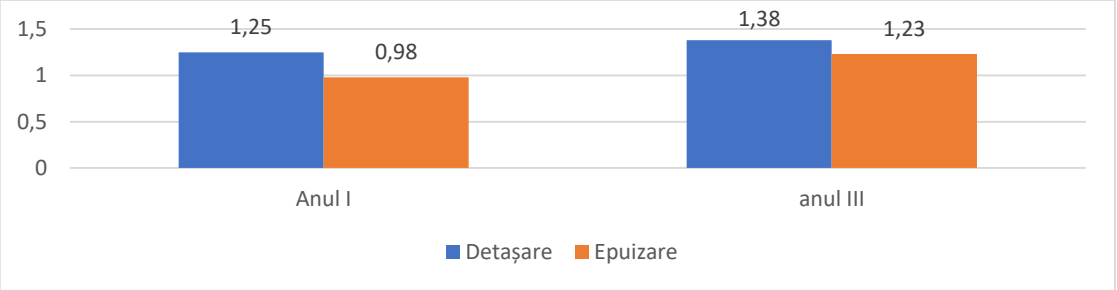


Figura nr. 1. Valorile medii Inventarului Oldenburg Burnout - Student

Figura 2. prezintă distribuția strategiilor de coping – *reevaluarea pozitivă*, *căutarea suportului* și *planificarea* – în funcție de anul de studiu (anul I și anul III), evidențiind diferențe ușoare, dar consistente între cele două grupuri. În ceea ce privește reevaluarea pozitivă, se observă o creștere a valorii medii de la studenții din anul I (M = 3,20) la cei din anul III (M = 3,31). Această tendință sugerează că studenții din anii superiori utilizează într-o măsură mai mare reinterpretarea cognitivă a situațiilor stresante, ceea ce poate indica o dezvoltare a abilităților de reglare emoțională și adaptare cognitivă pe parcursul formării academice.

Pentru căutarea suportului, valorile sunt relativ ridicate în ambele grupuri, însă ușor mai mari în anul III (M = 3,33) comparativ cu anul I (M = 3,30). Acest rezultat indică faptul că apelarea la resurse sociale (colegi, familie, cadre didactice) reprezintă o strategie frecvent utilizată, iar intensificarea sa în anii terminali poate reflecta conștientizarea importanței sprijinului interpersonal în gestionarea cerințelor academice.

În cazul planificării, se remarcă o diferență mai pronunțată între cele două grupuri, cu valori mai ridicate la studenții din anul III (M = 3,22) față de cei din anul I (M = 3,10). Această creștere sugerează o mai bună organizare, anticipare și structurare a activităților academice în rândul studenților avansați, posibil ca rezultat al experienței acumulate și al adaptării la cerințele mediului universitar. În ansamblu, toate cele trei strategii de coping prezintă valori moderate spre ridicate, cu o tendință de creștere în anul III, ceea ce indică o dezvoltare progresivă a mecanismelor adaptative. Rezultatele sugerează că, pe măsură ce studenții avansează în parcursul academic, aceștia își consolidează repertoriul de strategii de coping, orientându-se atât spre reglare cognitivă, cât și spre utilizarea resurselor externe și a planificării eficiente.

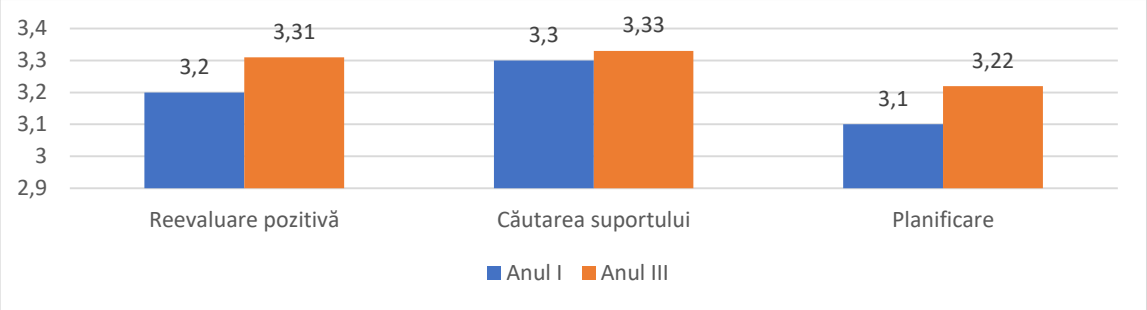


Figura nr. 2. Valorile medii la strategiile de coping

Figura 3. ilustrează profilul emoțiilor legate de realizare în funcție de anul de studiu (anul I vs. anul III), evidențiind atât emoții pozitive (plăcere, speranță, mândrie), cât și emoții negative (furie, anxietate, rușine, neputință, plictiseală). Analiza comparativă relevă diferențe sistematice între cele două grupuri, sugerând o dinamică emoțională asociată progresului academic. În ceea ce privește emoțiile pozitive, se observă valori mai ridicate la studenții din anul I comparativ cu cei din anul III. Astfel, plăcerea în activitatea de învățare este mai accentuată la începutul parcursului academic (M = 3,80) decât în anii superiori (M = 3,56), sugerând o diminuare a experienței afective pozitive odată cu creșterea cerințelor academice. O tendință similară se remarcă pentru speranță (M = 3,91 în anul I vs. M = 3,33 în anul III) și pentru mândrie (M = 4,07 vs. M = 3,68), indicând o reducere a anticipării succesului și a satisfacției legate de performanță în rândul studenților din anii terminali.

În contrast, emoțiile negative prezintă o evoluție diferită. Anxietatea se menține la un nivel relativ ridicat și comparabil între cele două grupuri (M = 3,52 în anul I și M = 3,55 în anul III), sugerând caracterul său stabil în contextul evaluărilor academice. Furia rămâne, de asemenea, relativ constantă (M = 3,26 vs. M = 3,21), indicând

o variabilitate redusă în funcție de experiența academică. În schimb, rușinea (M = 2,81 vs. M = 3,03) și plictiseala (M = 3,31 vs. M = 3,19) evidențiază variații moderate, cu o ușoară creștere a rușinii și o scădere a plictiselii în anul III. Neputința (M = 2,58 vs. M = 2,56) prezintă valori scăzute și relativ stabile, sugerând că această emoție este mai puțin dominantă în ambele etape ale formării academice.

Per ansamblu, rezultatele indică o tendință de diminuare a emoțiilor pozitive și de menținere sau ușoară intensificare a emoțiilor negative pe parcursul studiilor universitare. Acest profil poate reflecta impactul cumulativ al solicitărilor academice, al presiunii evaluative și al responsabilităților crescute asupra experienței emoționale a studenților. Aceste constatări sunt congruente cu modelele din psihologia educațională privind emoțiile de realizare, care subliniază rolul percepției controlului și valorii sarcinilor în generarea emoțiilor academice. Practic, rezultatele sugerează necesitatea dezvoltării unor intervenții educaționale și psihologice orientate spre susținerea emoțiilor pozitive și gestionarea eficientă a celor negative, în special în rândul studenților din anii terminali.

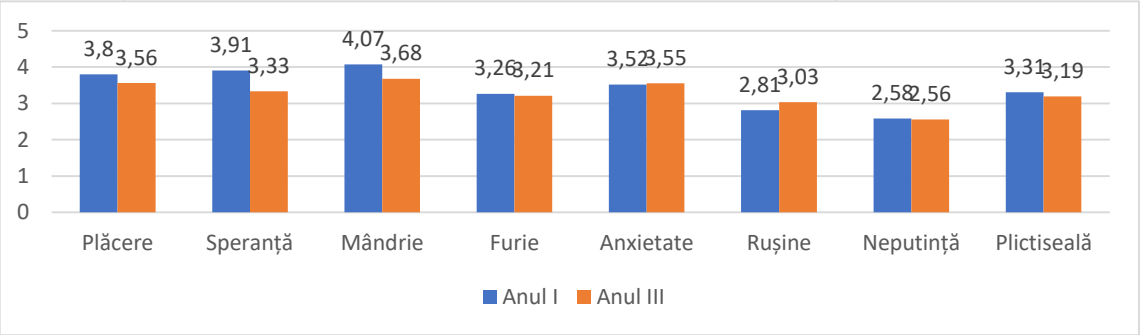


Figura nr 3. Valorile medii la Chestionarul privind emoțiile legate de realizare

În cele ce urmează vom determina asocierile dintre strategiile de coping utilizate și dimensiunile burnout-ului academic.

Tabel nr.1. Relațiile corelaționale dintre variabilele psihologice analizate

Variabila	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**
1. Detașare	1									
2. Epuizare	.65**	1								
3. Reevaluare pozitivă	-.30*	-.35**	1							
4. Suport social	-.25*	-.28*	.45**	1						
5. Planificare	-.32**	-.36**	.50**	.48**	1					
6. Plăcere	-.40**	-.45**	.55**	.42**	.50**	1				
7. Speranță	-.50**	-.55**	.60**	.45**	.52**	.70**	1			
8. Mândrie	-.45**	-.50**	.58**	.40**	.48**	.68**	.72**	1		
9. Anxietate	.35**	.40**	-.25*	-.20	-.22*	-.45**	-.50**	-.48**	1	
10. Plictiseală	.42**	.48**	-.30*	-.25*	-.28*	-.50**	-.5			

Notă: * p < 0,05; ** p < 0,01

Analiza corelațională prezentată în tabel evidențiază un model coerent și consistent al relațiilor dintre dimensiunile burnout-ului academic, strategiile de coping și emoțiile legate de învățare, sugerând existența unor interdependențe funcționale semnificative între aceste variabile psihologice. În primul rând, se remarcă o corelație pozitivă puternică între cele două dimensiuni ale burnout-ului, respectiv epuizarea și detașarea ($r = 0.65$, $p < 0.01$). Această relație confirmă unitatea constructului de burnout, indicând faptul că intensificarea oboselii emoționale este însoțită de creșterea tendinței de distanțare cognitiv-afectivă față de activitățile academice. Din perspectivă teoretică, acest rezultat susține modelele clasice ale burnout-ului, în care epuizarea reprezintă nucleul sindromului, iar detașarea apare ca un mecanism defensiv.

Strategiile de coping prezintă corelații negative semnificative cu burnout-ul, în special cu epuizarea (de exemplu, $r = -0.35$ pentru reevaluarea pozitivă și $r = -0.36$ pentru planificare, $p < 0.01$). Aceste rezultate sugerează că utilizarea strategiilor adaptative de reglare cognitivă și comportamentală este asociată cu niveluri mai scăzute de epuizare și detașare. De asemenea, strategiile de coping corelează pozitiv între ele (r = 0.45–0.50), indicând un profil coerent de autoreglare, în care indivizii care utilizează o strategie adaptativă sunt predispuși să recurgă și la altele.

Un aspect central al analizei îl constituie relația dintre coping și emoțiile pozitive legate de învățare. Rezultatele indică corelații pozitive moderate spre puternice între strategiile de coping și emoții precum plăcerea, speranța și mândria (de exemplu, $r = 0.60$ între reevaluarea pozitivă și speranță; $r = 0.58$ între reevaluare și mândrie, $p < 0.01$). Acest pattern sugerează că strategiile cognitive adaptative contribuie la susținerea unei experiențe emoționale pozitive în context academic, facilitând implicarea și motivația. În mod complementar, se observă corelații negative semnificative între burnout și emoțiile pozitive (de exemplu, $r = -0.55$ între epuizare și speranță, $r = -0.50$ între epuizare și mândrie, $p < 0.01$). Aceste relații indică faptul că intensificarea epuizării este asociată cu diminuarea emoțiilor facilitatoare ale învățării, ceea ce poate afecta performanța și persistența academică. Corelațiile ridicate dintre emoțiile pozitive (de exemplu, $r = 0.72$ între speranță și mândrie) confirmă coerența acestui cluster afectiv.

În ceea ce privește emoțiile negative, precum anxietatea și plictiseala, acestea prezintă corelații pozitive cu burnout-ul (de exemplu, $r = 0.40$ între epuizare și anxietate; $r = 0.48$ între epuizare și plictiseală, $p < 0.01$), sugerând că nivelurile crescute de stres academic sunt asociate cu experiențe emoționale disfuncționale. Totodată, aceste emoții corelează negativ cu strategiile de coping și cu emoțiile pozitive, deși cu valori mai reduse, indicând o relație antagonică între resursele adaptative și afectele negative.

În ansamblu, rezultatele conturează un model relațional integrat, în care: Burnout-ul este asociat cu deteriorarea funcționării emoționale; strategiile de coping funcționează ca factori protectivi, corelând pozitiv cu emoțiile adaptative și negativ cu burnout-ul; emoțiile academice se organizează în două clustere distincte (pozitive vs. negative), cu relații inverse între ele. Aceste constatări susțin perspectivele contemporane din psihologie, conform cărora adaptarea academică este rezultatul interacțiunii dintre cerințele percepute (burnout), resursele de reglare (coping) și experiența emoțională. Astfel, intervențiile orientate spre dezvoltarea strategiilor de coping și consolidarea emoțiilor pozitive pot contribui semnificativ la reducerea burnoutului și la optimizarea funcționării academice.

Tabelul 2. prezintă rezultatele testului neparametric Mann–Whitney U, utilizat pentru compararea diferențelor dintre studenții din anul I și anul III în ceea ce privește nivelul burnoutului, strategiile de coping și emoțiile legate de învățare.

Tabel nr.2. Diferențe între grupuri (Anul I și Anul III)

Variabilă	Anul I (Mean Rank)	Anul III (Mean Rank)	U	p	Z	η²
Detașare	49.85	60.38	945.00	.154	-1.426	.0178
Epuizare	41.81	62.73	736.00	.005	-2.827	.0723
Reevaluare pozitivă	51.56	59.88	989.50	.262	-1.122	.0110
Căutarea suportului social	54.12	59.13	1056.00	.498	-0.677	.0040
Planificare	50.83	60.10	970.50	.211	-1.251	.0137
Plăcere	66.88	55.40	926.00	.120	-1.555	.0212
Speranță	79.12	51.83	608.00	<.001	-3.693	.1196
Mândrie	71.00	54.20	819.00	.023	-2.273	.0453
Furie	58.75	57.78	1137.50	.896	-0.131	.0002
Anxietate	57.50	58.15	1144.00	.930	-0.087	.0001
Rușine	53.40	59.34	1037.50	.423	-0.801	.0056
Lipsă de speranță	58.12	57.32	1128.00	.914	-0.108	.0001
Plictiseală	59.17	57.01	1100.50	.768	-0.295	.0007

În ceea ce privește burnoutul academic, rezultatele indică o diferență semnificativă statistic pentru dimensiunea epuizării ($U = 736.00$, $p = 0.005$, $\eta^2 = .0723$), unde studenții din anul I ($M = 62.73$) prezintă niveluri mai ridicate comparativ cu cei din anul I ($M = 41.81$). Mărimea efectului este moderată, sugerând o diferență relevantă din punct de vedere practic. În schimb, pentru detașare, deși studenții din anul III au un rang mediu mai ridicat (60.38 față de 49.85), diferența nu este semnificativă statistic ($p = 0.154$), indicând absența unei diferențe consistente între grupuri pe această dimensiune. În cazul strategiilor de coping, niciuna dintre cele trei dimensiuni analizate – reevaluarea pozitivă, căutarea suportului și planificarea – nu prezintă diferențe semnificative statistic între cele două grupuri (toate valorile $p > 0.05$). Cu toate acestea, se observă o tendință generală a studenților din anul III de a avea ranguri medii ușor mai ridicate, ceea ce poate sugera o utilizare mai frecventă a acestor strategii, fără a atinge însă pragul de semnificație statistică.

Referitor la emoțiile legate de învățare, analiza evidențiază diferențe semnificative pentru două emoții pozitive: speranța și mândria. Pentru speranță, studenții din anul I prezintă ranguri medii semnificativ mai ridicate (M = 79.12) comparativ cu cei din anul III (M = 51.83), diferența fiind puternic semnificativă (U = 608.00, p < .001, η^2 = .1196), ceea ce indică un efect de dimensiune mare. În mod similar, pentru mândrie, anul I înregistrează valori mai ridicate (M= 71.00) decât anul III (M = 54.20), diferența fiind semnificativă (U = 819.00, p = .023, η^2 = .0453), cu un efect de dimensiune mic spre moderat. Celelalte emoții – plăcerea, furia, anxietatea, rușinea, neputința și plictiseala – nu prezintă diferențe semnificative statistic între grupuri (toate valorile p > .05), deși în unele cazuri apar variații ale rangurilor medii.

În ansamblu, rezultatele sugerează că diferențele dintre cele două grupuri sunt mai pronunțate în ceea ce privește epuizarea (mai ridicată la anul III) și anumite emoții pozitive (mai ridicate la anul I), în timp ce strategiile de coping și majoritatea emoțiilor negative nu diferă semnificativ. Aceste constatări pot reflecta particularități ale contextului educațional și ale resurselor psihologice disponibile în cele două medii universitare.

Concluzii și discuții. Analiza rezultatelor obținute prin aplicarea testului neparametric Mann–Whitney U, evidențiază un profil diferențial complex între studenții din anul I și anul III, în ceea ce privește dimensiunile burnout-ului academic, strategiile de coping și emoțiile legate de învățare. Aceste constatări permit conturarea unor interpretări relevante atât la nivel descriptiv, cât și explicativ, în cadrul psihologiei educaționale.

În primul rând, în sfera burnout-ului academic, se remarcă o diferență semnificativă statistic pentru dimensiunea epuizării, în favoarea studenților din anul III, care înregistrează ranguri medii mai ridicate. Această constatare sugerează că studenții din acest grup experimentează într-o măsură mai accentuată oboseala emoțională și fizică asociată activităților academice. Din perspectivă teoretică, epuizarea reprezintă componenta centrală a burnout-ului și reflectă consumul resurselor psihologice în contextul solicitărilor prelungite. Mărimea efectului (η^2 = 0.07) indică o influență moderată, ceea ce sugerează că diferența nu este doar statistică, ci și relevantă din punct de vedere practic. În schimb, pentru dimensiunea detașării, deși tendința este similară (valori mai ridicate la anul III), lipsa semnificației statistice indică o variabilitate mai mare și o distribuție relativ omogenă între grupuri. Acest aspect poate sugera că detașarea, ca mecanism de distanțare cognitiv-afectivă, este mai puțin dependentă de contextul instituțional și mai mult de caracteristici individuale.

În al doilea rând, în ceea ce privește strategiile de coping, rezultatele indică absența unor diferențe semnificative statistic între cele două grupuri pentru toate cele trei dimensiuni analizate: reevaluarea pozitivă, căutarea suportului și planificarea. Această uniformitate sugerează că studenții, indiferent de mediul academic, dispun de un repertoriu relativ similar de mecanisme adaptative pentru gestionarea stresului. Totuși, faptul că studenții din anul III prezintă, în mod constant, ranguri medii ușor mai ridicate poate indica o tendință spre utilizarea mai frecventă a acestor strategii, posibil ca răspuns la nivelurile mai ridicate de epuizare constatate anterior. Dintr-o perspectivă funcțională, acest lucru poate reflecta un proces de compensare, în care intensificarea stresului este însoțită de mobilizarea resurselor de coping, chiar dacă acestea nu generează diferențe suficient de mari pentru a atinge pragul de semnificație statistică.

În al treilea rând, analiza emoțiilor legate de realizare evidențiază un model diferențial mai pronunțat. Rezultatele indică diferențe semnificative pentru emoțiile pozitive speranța și mândria, ambele fiind mai accentuate la studenții din anul I. În cazul speranței, mărimea efectului (η^2 = .12) sugerează un impact substanțial, indicând că studenții din anul I manifestă un nivel mai ridicat de anticipare pozitivă a succesului și de încredere în propriile capacități. Similar, nivelurile mai ridicate de mândrie reflectă o evaluare pozitivă a propriilor realizări și o implicare afectivă mai intensă în activitățile academice. Aceste emoții sunt considerate, în literatura de specialitate, facilitatori ai performanței și ai motivației intrinseci, fiind asociate cu o mai bună autoreglare și perseverență. În contrast, emoțiile negative (furie, anxietate, rușine, neputință, plictiseală) nu prezintă diferențe semnificative între grupuri, ceea ce sugerează că experiențele afective negative sunt relativ generalizate în mediul universitar, indiferent de contextul instituțional. Stabilitatea acestor emoții poate indica faptul că ele sunt mai puternic influențate de cerințele generale ale sistemului educațional (evaluări, termene limită, presiune academică) decât de specificul instituției.

Integrarea acestor rezultate conturează un tablou coerent: pe de o parte, studenții din anul III se confruntă cu un nivel mai ridicat de epuizare, sugerând o încărcare mai intensă sau o gestionare mai dificilă a cerințelor academice; pe de altă parte, studenții din anul I manifestă niveluri mai ridicate de emoții pozitive de realizare, ceea ce poate reflecta un climat educațional mai favorabil dezvoltării motivației și implicării. Lipsa diferențelor în strategiile de coping și în majoritatea emoțiilor negative sugerează existența unor mecanisme comune de adaptare și a unor factori de stres similari în ambele contexte.

Din perspectivă aplicativă, aceste constatări subliniază necesitatea unor intervenții diferențiate: în cazul studenților din anul III, accentul ar putea fi pus pe reducerea epuizării și optimizarea managementului stresului, în timp ce pentru studenții din anul I ar putea fi valorificate și consolidate resursele emoționale pozitive. În ansamblu, rezultatele contribuie la înțelegerea relației dintre burnout, coping și emoțiile academice, evidențiind importanța abordării integrate a acestor dimensiuni în contextul educațional universitar.

Bibliografie

1. BIeleke, M., Gogol, K., Goetz, T., Daniels, L., & Pekrun., R. (2021). The AEQ-S; S short version of the Achievement Emotions Questionnaire. Conteporary Educational Psychology, 65, 101940. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101940
2. Cabanach,R.G., Valle, A., Rodriguez, S., Friere, C. (2010). Escala de Afrontamiento del Estyres Academico (A-CEA) (The coping scale academic stress questionnaire A-CEA), *Rev. Iberoam. Psicol. Salud. 1*, 51–64.
3. De La Fuente, J., Santos, F., Fadda, S. (2021). Cross-sectional study of resilience. Positivity and coping strategies as predictors of engsgement-bounout in undergraduate students. *Frontiers in Psychiatry, 12*, 596453. doi: 10.3389/fpsyt.2021.596453
4. Kim, H. S. (2019). The influence of academic emotional burnout on academic adjustment among college students: The mediating effect of a grateful disposition. *Journal of Asia Pacific Counseling, 9*(2), 57-72. http://dx.doi.org/10.18401/2019.9.2.4
5. Krypel, M.,N.& Henderson King (2010), Stress, coping styles, and optimism: Are they related to meaning of education in students' lives? *Social Psychology of Education: An International Journal 13*(3), 409-424. http://dx.doi.org/10.1007/s11218-010-9132-0
6. Maslach, C.(2018). Burnout: a Multidimensional Perspective. *Professional Burnout*,19–32. https://doi.org/10.4324/9781315227979-3/
7. PLEȘCA, M. *The relationship between dysfunctional mental schemas and psychological resilience in students*. In: Journal of Romanian Literary Studies (JRLS), 2025, nr. 40, p. 997-1007. Târgu Mureș: Alpha Institute for Multicultural Studies. Disponibil: https://asociatia-alpha.ro/Jrls/040-2025/Jrls-040-128.pdf
8. PLEȘCA, M. *Self as a predictor of success motivation in adolescents.* Culture in globalization: identities and nations connected. Tîrgu-Mureș: Arhipelag XXI Press, 2025. p.40-49. Disponibil: https://asociatia-alpha.ro/gidni/12-2025/GIDNI-12-Comm-f.pdf
9. Reis, D., Xanthopoulou, D., & Tsaousis, I. (2015). Measuring job and academic burnout with the Oldenburg Burnout Inventory (OLBI): Factorial invariance across samples and countries. *Burnout Research, 2*(1), 8-18. https://doi.org/10.1016/j.burn.2014.11.001

Reprezentarea familiei ca factor determinant al bunăstării psihologice în relațiile conjugale

Maria PLEȘCA,
Conf. univ., dr. în psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău,
ORCID: 0000-0001-9567-3723
Valentina OANȚA,
Doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău, ORCID: 0009-0009-0831-3179

Introducere

În prezent conceptul de „reprezentarea socială a familiei" este în primul rând descriptiv și reflectă doar aspectul său cognitiv. Cercetarea problemei familie devine importantă, în special în contextul unei crize spirituale tot mai profunde, precum și al pierderea orientărilor morale, schimbarea priorităților. Este evidentă o tendință spre erodarea fundamentelor culturale, o îndepărtare de valorile spirituale și orientarea către cele materiale, practice. Printre diversele valori tradiționale, multe trec prin schimbări semnificative și sunt înlocuite cu exemple ale culturii de masă occidentale. În același timp, stilurile de viață de consum și libertatea sexuală ies în evidență, devenind valori noi.

Potrivit cercetătorilor din domeniu, reprezentările parentale joacă un rol semnificativ în decizia de a se căsători, în distribuirea responsabilităților familiale și în formarea personalității și valorilor soților. La o vârstă fragedă, familia parentală oferă copilului un model pentru învățarea socială. Copiii imită în mod natural comportamentul părinților și internalizează relațiile de familie prin identificare și imitație. Acest lucru duce la formarea subconștientă a reprezentărilor despre părinți, precum și despre alți membri ai familiei, precum și a standardelor de comportament social care trebuie respectate atunci când se interacționează cu adulții și se imită acțiunile acestora [5, 6]. Trebuie menționat că „reprezentarea de familie" nu numai că poate reflecta experiențele trecute, dar contribuie și la formarea viitorului. L. Szondi [7], E. Berne [1], N. Pezeshkian [4] și alți cercetători au identificat o tendință inconștientă de a replica modelul relației parentale în propria familie. În general, relațiile de familie ar trebui analizate din perspectiva percepțiilor membrilor familiei asupra realității înconjurătoare, având în vedere că calitățile și comportamentul lor personal sunt determinate mai mult de nivelul acestora de activitate internă decât de condițiile concrete ale vieții de familie [2; 5].

„Imaginea de familiei" joacă un rol important în dezvoltarea personalității, deoarece determină conturarea conceptului de sine și a stimei de sine a copiilor. În procesul de internalizare a „imaginii de familie", copiii cunosc modele și valori de viață care le influențează atitudinile față de ceilalți și față de lume de-a lungul vieții. „Imaginea familiei" determină, de asemenea, natura relațiilor adulte cu copiii și soții/soțiile. Lipsa de înțelegere între membrii familiei și o imagine distorsionată a familiei formată în copilărie pot avea un impact negativ asupra dezvoltării ulterioare, în timp ce diferența dintre imaginea ideală a părinților și percepția reală a acestora ca membri ai familiei poate duce la un comportament deviant mai târziu în viață.

O familie este o comunitate de oameni în cadrul căreia se dezvoltă anumite tipare de comportament în timp. Aceste tipare modelează structura familiei și determină comportamentul membrilor acesteia, facilitând interacțiunile lor unii cu alții. Soții împărtășesc un set de valori și așteptări, care pot fi atât conștiente, cât și

subconștiente. Pentru ca viața de familie să fie reușită, aceste două seturi trebuie să se alinieze în timp, iar fiecare soț poate fi nevoit să renunțe la unele dintre ideile și valorile sale, pierzându-și individualitatea, dar dobândind un sentiment de apartenență la o nouă comunitate - familia. Bunăstarea psihologică a unei familii depinde de relația dintre soți, iar specificul acestei relații influențează modul în care oamenii se simt în cadrul familiei și cât de bine se adaptează psihologic. Când se vorbește despre „bunăstarea psihologică a unei familii", se înțelege adesea caracteristicile funcționării relațiilor conjugale ca urmare a adaptării lor reciproce. În prezent, în ciuda unui număr semnificativ de studii pe această temă, rămân multe întrebări legate de factorii bunăstării psihologice în relațiile conjugale [3].

Printre numărul mare de factori care influențează calitatea relațiilor conjugale sau bunăstarea acestora, se disting în mod tradițional următorii: climatul psihologic, satisfacția conjugală, adaptarea interpersonală, nevoile umane și realizarea acestora, nivelul de educație, compatibilitatea psihofiziologică, caracteristicile climatice și regionale și altele. Un factor la fel de important în bunăstarea psihologică ar trebui recunoscut ca fiind experiența psihologică pe care persoana a dobândit-o în copilărie sau „imaginea familiei parentale" pe care și-a format-o. Probabilitatea unei uniuni armonioase între un bărbat și o femeie este determinată direct de asemănările din modelele familiale din care provin ambii soți [5, 6].

În familiile monoparentale, mamele și tații singuri își asumă simultan roluri atât masculine, cât și feminine în relație cu copilul, ceea ce contribuie ulterior la formarea unei imagini distorsionate a familiei. În plus, trăsăturile de personalitate încărcate negativ ale părinților determină o parenting ineficientă, contribuie la probleme în relațiile interpersonale din cadrul familiei și au impact asupra dezvoltării personale a copiilor.

Conceptul „imagine de familie" este definit ca percepția individului asupra familiei ca un grup mic, reflectând natura conexiunilor și relațiilor dintre membrii săi și manifestându-se în modele tipice de comportament și distribuție a rolurilor. Formarea „imaginii de familie" influențează satisfacția conjugală și nivelul de bunăstare al relațiilor de familie. Inconsecvențele din aceste „imagini" pot deveni o sursă de conflict și discordie în relațiile de familie. De-a lungul vieții, oamenii își percep familia și modelele de relații din cadrul acesteia în moduri diferite. În copilărie, imaginea familiei se formează prin mecanisme de gândire și percepție sincretică, iar la vârsta adultă este completată de mecanisme de analiză și sinteză. Oamenii imită adesea inconștient modelele de relații ale părinților lor. Copiii observă modelele de relații ale părinților lor, stilurile lor de comunicare și capacitatea lor de rezolvare a problemelor. Ei învață din exemplul părinților cum să se respecte reciproc, să se sprijine reciproc și să arate empatie. Acest lucru influențează modul în care își vor construi relațiile în viitor [3].

Metodologia cercetării

Scopul studiului: identificarea relației dintre imaginea familiei și bunăstarea psihologică a relațiilor conjugale. Pentru a atinge acest obiectiv, ne-am propus următoarele sarcini: elaborarea programului de cercetare empirică a relației dintre imaginea familiei și bunăstarea psihologică a relațiilor conjugale; identificarea și caracterizarea eșantionului pentru cercetarea empirică, colectarea datelor empirice și prelucrarea lor primară; analiza datelor empirice utilizând metode calitative și cantitative și interpretarea rezultatelor studiului; formularea concluziilor pe baza rezultatelor cercetării empirice.

Ipoteza studiului: presupunem că imaginea familiei parentale formată de soți înainte de căsătorie poate fi un factor în bunăstarea psihologică sau nefericirea relațiilor lor conjugale.

Metoda și studiul participanților

Ținând seama de ipoteza și obiectivele cercetării, am selectat un eșantion constituit din 118 persoane cu vârsta cuprinsă între 18-45 ani. *Instrumentele de cercetare:* 1. Chestionarul de *Satisfacție Maritală* (MSQ) (V.V. Stolin) - utilizat pentru a determina satisfacția maritală. 2. Chestionarul *Aspirații și Așteptări de Rol în Căsătorie* (A.N. Volkova). Chestionarul cuprinde următoarele scale: importanța relațiilor sexuale; identificarea personală; gospodăria și funcțiile gospodărești; responsabilitățile parentale; activitatea socială externă; funcția emoțională și psihoterapeutică; importanța aspectului fizic. 3. Scala de *Adaptare și Coeziune Familială*-3 (FACES-3) (D.H. Olson, J. Portner și I. Lavie) a fost utilizată pentru a examina „imaginea familiei". Această scală diferențiază între familiile cu și fără copii, permițând o evaluare a nivelului de coeziune familială și o comparație între imaginile actuale și cele ale „familiei ideale". Coeziunea familială se referă la nivelul conexiunii emoționale dintre membrii familiei. Cu cât această conexiune este mai puternică, cu atât membrii familiei sunt mai apropiați emoțional unul de celălalt, iar cu cât această conexiune este mai slabă, cu atât sunt mai deconectați și separați emoțional unii de alții. Următorii indicatori sunt utilizați pentru a evalua coeziunea familială: „conexiunea emoțională", „granițele familiale", „luarea deciziilor", „timp", „prieteni" și „interese și timp liber".

Prelucrarea și interpretarea rezultatelor

Vom prezinta o analiză a rezultatelor obținute în studiul empiric. În etapa inițială a studiului, a fost utilizat Chestionarul de *Satisfacție Maritală.* Distribuția procentuală a nivelurilor de bunăstare familială în cadrul eșantionului investigat relevă o structură complexă, caracterizată prin coexistența nivelurilor funcționale și disfuncționale ale relațiilor familiale.

Rezultatele indică o predominanță a evaluărilor pozitive. Astfel, categoria „mai degrabă favorabilă" înregistrează cea mai mare pondere (31%), sugerând că o proporție semnificativă a respondenților percep mediul familial ca fiind relativ echilibrat și adaptativ, deși nu lipsit de dificultăți. Această tendință este susținută și de categoria „favorabilă", care însumează 24%. Prin cumularea acestor două categorii, se constată că majoritatea participanților (55%) se încadrează în zona funcționalității familiale, ceea ce reflectă prezența unor resurse relaționale adecvate și a unor mecanisme eficiente de adaptare. Categoria „de tranziție", reprezentând 8% din eșantion, indică existența unui segment intermediar, caracterizat prin instabilitate și variabilitate în funcționarea familială. Acest nivel poate fi interpretat ca o zonă de vulnerabilitate, în care echilibrul relațional este fluctuant și susceptibil la influențe contextuale. În același timp, analiza relevă prezența unor niveluri semnificative de disfuncționalitate. Categoria „mai degrabă nefavorabilă" (18%) reflectă dificultăți moderate în cadrul relațiilor familiale, în timp ce categoria „nefavorabilă" (12%) indică probleme mai accentuate, ce pot afecta coeziunea și funcționarea sistemului familial. În ceea ce privește nivelul extrem de disfuncționalitate, acesta este slab reprezentat (1%), sugerând că situațiile critice sunt relativ rare în eșantionul analizat. De remarcat este absența sau reprezentarea nesemnificativă a nivelului de bunăstare absolută, ceea ce poate indica faptul că percepțiile idealizate asupra funcționării familiale sunt rare sau dificil de atins în contextul realității cotidiene.

În concluzie, distribuția datelor reflectă o tendință generală spre funcționalitate moderată a sistemelor familiale, însă cu o proporție relevantă de cazuri caracterizate prin dificultăți relaționale. Aceste constatări subliniază necesitatea dezvoltării unor intervenții psihosociale orientate atât spre consolidarea resurselor existente, cât și spre prevenirea și reducerea disfuncționalităților familiale.

În realizarea studiului, am emis ipoteza că percepția asupra valorilor familiale și importanța individului ca membru al unui grup mic influențează puternic imaginea sa familială. Mai mult, opiniile despre familie și relația dintre soți sunt influențate semnificativ de distribuția rolurilor și de nivelul așteptărilor fiecărui soț. Aceste așteptări sunt determinate în mare măsură de „imaginea familială" pe care soții și-au format-o până la momentul căsătoriei. Având în vedere constatările prezentate în etapa inițială a studiului, este oportun să examinăm așteptările de rol ale soților ca o componentă a acestei „imagini familiale" prin utilizarea Chestionarului *Aspirații și Așteptări de Rol.*

Scorurile mari pe scala relațiilor sexuale (74%) indică importanța ridicată a armoniei sexuale în viața de cuplu și reprezintă o garanție importantă a fericirii conjugale. Atitudinile față de soț/soție depind de evaluarea acestuia/aceasta ca partener/parteneră sexual/sexuală. Majoritatea respondenților (87%) consideră importante identitatea cu soțul/soția, precum și interesele, nevoile și modalitățile comune de petrecere a timpului. Se poate spune că scorurile la această scală sunt axate în mare măsură pe realizarea „imaginii de familie" pe care fiecare soț și-a format-o. În ceea ce privește relațiile sexuale și identificarea personală, ambele dimensiuni înregistrează valori ridicate (M=8), sugerând un nivel bun de satisfacție și integrare în cadrul relației. Aceste scoruri indică o compatibilitate relativ înaltă între parteneri, atât la nivel intim, cât și identitar. Dimensiunea funcțiilor gospodărești prezintă un nivel moderat (M=5,5), ceea ce sugerează o implicare relativ echilibrată, dar nu optimă, în gestionarea responsabilităților cotidiene. Această tendință este susținută și de discrepanța dintre așteptări (M=7) și revendicări (M=4), indicând o posibilă nemulțumire legată de distribuția sarcinilor domestice.

În ceea ce privește responsabilitățile parentale, scorul general este ridicat (M=8,0), ceea ce reflectă o bună implicare în rolurile parentale. Totuși, diferența dintre așteptări M=(9) și revendicări (M=7) sugerează existența unor standarde înalte care nu sunt pe deplin satisfăcute în practică. Dimensiunea activității sociale externe are un nivel relativ înalt (M=7,5), indicând o participare activă în mediul social. Cu toate acestea, discrepanța inversă dintre așteptări (M=6) și revendicări (M=9) poate sugera o suprasolicitare sau o implicare mai mare decât cea dorită de partener. În cazul funcției emoțional-psihoterapeutice, M= 7,0, ceea ce reflectă o capacitate bună de suport emoțional în cadrul relației. Totuși, diferența semnificativă dintre așteptări (M=9) și revendicări (M=5) indică un deficit perceput în satisfacerea nevoilor emoționale, sugerând o posibilă zonă vulnerabilă a relației.
În ceea ce privește importanța aspectului fizic, nivelul este moderat (5,5), iar discrepanța dintre așteptări (M=7) și revendicări (M=4) indică o posibilă nemulțumire legată de acest aspect, fie în raport cu sinele, fie cu partenerul.

Studiul a constatat că factorii care generează cel mai mult conflict sunt: treburile casnice (36%) și activitatea socială externă (21%). Acest rezultat se explică prin specificitatea eșantionului și influența serviciului militar asupra personalității și atitudinilor respondenților. În special, importanța ridicată a treburilor casnice este legată istoric de nevoia personalului militar de un „posterioar puternic". Un militar își consideră soția în primul rând ca fiind îngrijitoarea casei. Potențialul ridicat de conflict al activității sociale externe poate fi din nou explicat prin specificitatea eșantionului. Separarea constantă a unui militar de confortul casei și al familiei provoacă un grad ridicat de gelozie față de soțul/soția sa, având în vedere că partenerul/partenera este absent/ă pentru o perioadă semnificativă de timp.

Studiull principiilor de distribuție a rolurilor și al nivelurilor de așteptări între soți a relevat că setul de date pentru acești parametri era destul de divers, așa că s-a decis agregarea și crearea de tipuri de personalitate condiționate pentru fiecare scală a chestionarului, adică împărțirea participanților la studiu în grupuri cu

caracteristici familiale similare. În aceste scopuri, a fost efectuată o analiză de dispersie, ale cărei rezultate cheie sunt prezentate în Tabelul 1.

Scale	Dispersia intergrup	Dispersia intragrup
Funcții gospodărești	58,13	32,65
Funcții gospodărești	38,33	29,18
Activitate socială externă	53,28	34,64
Funcția emoțional-psihoterapeutică	37,22	22,76
Importanța aspectului exterior	31,16	21,53

Analiza datelor indică faptul că funcțiile gospodărești înregistrează cea mai mare valoare a dispersiei intergrup (58,13), precum și o dispersie intragrup relativ ridicată (32,65). Acest fapt sugerează existența unor diferențe semnificative între grupuri în ceea ce privește percepția și distribuția responsabilităților domestice, dar și o variabilitate considerabilă în cadrul fiecărui grup. În cazul activității sociale externe, se observă de asemenea o dispersie intergrup ridicată (53,28) și o dispersie intragrup de 34,64, ceea ce indică diferențe marcante între grupuri, dar și o eterogenitate internă accentuată. Aceste rezultate pot reflecta diversitatea stilurilor de implicare socială și a valorilor asociate acestui domeniu. Pentru responsabilitățile parentale, valorile dispersiei sunt mai moderate (38,33 intergrup și 29,18 intragrup), sugerând o relativă uniformitate mai mare comparativ cu domeniile anterioare, deși diferențele rămân semnificative.

Dimensiunea funcției emoțional-psihoterapeutice prezintă valori mai reduse ale dispersiei (37,22 intergrup și 22,76 intragrup), indicând o mai mare coerență a răspunsurilor, atât între grupuri, cât și în interiorul acestora. Aceasta poate sugera o percepție relativ comună asupra rolului suportului emoțional în relație. Cea mai scăzută variabilitate este înregistrată în cazul importanței aspectului fizic, cu valori de 31,16 pentru dispersia intergrup și 21,53 pentru dispersia intragrup. Acest rezultat indică o relativă omogenitate a opiniilor privind acest aspect, atât între grupuri, cât și la nivel intern. În ansamblu, datele relevă că cele mai mari diferențe între grupuri apar în domeniul funcțiilor gospodărești și al activității sociale externe, în timp ce dimensiuni precum suportul emoțional și aspectul fizic sunt caracterizate printr-o variabilitate mai redusă. Aceste constatări sugerează că anumite roluri relaționale sunt mai susceptibile la influențe contextuale și diferențe de grup, în timp ce altele prezintă o mai mare stabilitate perceptivă.

Tabelul arată că tipurile de personalitate cele mai distincte ale soților diferă pe scara funcțiilor casnice și cotidiene, deoarece varianța între grupuri depășește varianța în cadrul grupului (58,13 și 32,65, respectiv). Tipurile soților diferă ceva mai puțin clar în ceea ce privește activitatea lor socială externă (53,28 și 34,64, respectiv), iar împărțirea tipurilor după importanța aspectului este cea mai puțin clară. După cum s-a menționat mai sus, rezultatele obținute ar trebui atribuite caracteristicilor eșantionului, care este dominat de personal militar de sex masculin, care în mod tradițional pun puțin accent pe importanța aspectului.

În urma analizei au fost identificate următoarele tipuri condiționate: – Primul tip („de bază”) include 36 participanți. Acești participanți sunt caracterizați de valori medii scăzute pe majoritatea scalelor, cu excepția funcțiilor casnice și cotidiene; – Al doilea tip („moderat”) include 48 participanți. Cele mai importante valori pentru ei sunt aspectele casnice și cotidiene și creșterea copiilor. De asemenea, acordă importanță activității sociale externe, acordând cea mai mică prioritate importanței aspectului. Celelalte valori au o importanță aproximativ egală pentru ei; – Al treilea tip („maximul”) include 24 indivizi pentru care cele mai importante aspecte sunt funcțiile casnice și domestice în rolul familial și îndeplinirea responsabilităților parentale.

Datele de mai sus indică faptul că bunăstarea familiei depinde semnificativ de atitudinile soților față de rolurile maritale și parentale, calitatea acestor roluri fiind un factor cheie pentru soți. În plus, familiile care se bucură de armonie spirituală și de capacitatea de a gestiona problemele casnice sunt mult mai predispuse să demonstreze niveluri ridicate de bunăstare. Inconsecvența în așteptările soților privind rolurile stă la baza relațiilor familiale disfuncționale.

Rezultatele chestionarului Scalei de Adaptare și Coeziune a Familiei au relevat că majoritatea respondenților aveau o structură familială moderat echilibrată. Se poate concluziona că 36 respondenți aveau o structură familială dezechilibrată, 51 respondenți aveau o structură moderat echilibrată și 21 aveau o structură echilibrată. Tipul dezechilibrat apare la 23% dintre femei și 25% dintre bărbați. Aceste niveluri sunt în general considerate problematice și pot duce la perturbarea funcționării familiei. În schimb, familiile cu niveluri mai ridicate de comunicare (abilități precum empatia, ascultarea activă, autodezvăluirea, negocierea etc.) sunt capabile să mențină relații armonioase și să se adapteze mai ușor la schimbare. În sistemele familiale extreme, comunicarea poate fi limitată, ceea ce împiedică adaptarea și crește probabilitatea de conflict.

O comparație între familiile „ideale” reale și cele imaginare ne permite să tragem o serie de concluzii, inclusiv cele despre schimbările care apar în toate tipurile de structuri familiale. „Imaginea familiei parentale” și „imaginea familiei reale” a patru subiecți sunt caracterizate de aceeași structură familială. Pentru 12 subiecți, familia reală diferă de familia parentală ca structură, ceea ce duce la dezechilibru. Probabil că își idealizează familia parentală și experimentează nemulțumire în familia lor reală. Acest lucru poate duce la conflicte latente sau evidente. Pentru 9 subiecți, structura familiei lor reale, comparativ cu familia lor parentală, se schimbă spre echilibru. Aceștia pot modela și implementa cu succes relațiile de familie, menținând bunăstarea și înțelegerea reciprocă. Mai mult, este important de luat în considerare faptul că acest indicator nu poate servi pe deplin ca evaluare a bunăstării relațiilor de familie, având în vedere că diferența minimă dintre familia reală și cea ideală nu caracterizează întotdeauna doar aspectele pozitive ale relațiilor de familie. Dacă „imaginea familiei” s-a format sub influența factorilor negativi (într-o familie disfuncțională), atunci imaginea „familiei ideale” ar fi putut fi, de asemenea, distorsionată. Pentru a spori obiectivitatea evaluării, a fost efectuată o analiză de corelație și regresie între indicatorii de satisfacție conjugală ai respondenților și gradul de diferență dintre percepțiile lor despre familia reală și „imaginea” lor ideală.

Pentru analiza corelației a fost utilizat coeficientul de corelație Pearson. Coeficientul de corelație liniară pereche ($r = -0,8394$, $p < 0,01$), obținut din analiza inițială a datelor, indică o relație inversă puternică între acești factori. Având în vedere relația inversă puternică dintre factorii de bunăstare conjugală și gradul de congruență dintre „imaginile” reale și ideale ale familiei, a fost efectuată o analiză de regresie pentru a stabili o posibilă relație cantitativă între acești factori. Studiul a constatat că familiile caracterizate ca fiind complet prospere și prospere, cu un grad ridicat de satisfacție conjugală, tind să se încadreze în tipurile de familii echilibrate și moderat echilibrate. Mai mult, acestea sunt caracterizate printr-un grad relativ scăzut de diferență între familia reală și „imaginea” sa ideală, ceea ce poate servi și ca confirmare a ipotezei studiului formulate anterior.

În cazul respondenților de gen masculin, se remarcă o corelație pozitivă moderat-ridicată între structura familială reală și cea ideală ($r = 0,535$), care atinge pragul de semnificație statistică ($p < 0,05$). Aceasta indică o concordanță semnificativă între realitate și ideal în percepțiile bărbaților. Corelația ridicată pentru structura familială reală ($r = 0,674$) este, de asemenea, semnificativă statistic ($p < 0,01$), sugerând o consistență internă puternică a evaluărilor masculine. În ceea ce privește respondenții de gen feminin, corelația dintre structura familială reală și cea ideală este foarte slabă ($r = 0,082$) și nesemnificativă statistic ($p > 0,05$), ceea ce indică absența unei relații relevante între cele două variabile. Acest rezultat sugerează o discrepanță între realitatea percepută și modelul ideal de familie în rândul femeilor. Celelalte corelații identificate, precum $r = 0,213$, $r = 0,175$ sau valorile negative ($r = -0,106$; $r = -0,037$), sunt de intensitate scăzută și nu ating pragul de semnificație statistică ($p > 0,05$), indicând relații slabe sau inconsistente între variabilele analizate. În ansamblu, rezultatele evidențiază faptul că doar anumite relații corelaționale, în special în cazul respondenților de gen masculin, sunt semnificative statistic ($p < 0,05$ sau $p < 0,01$), în timp ce majoritatea asocierilor, în special în cazul femeilor, nu ating pragul de semnificație ($p > 0,05$). Aceste constatări subliniază existența unor diferențe de gen în ceea ce privește congruența dintre structura familială reală și cea ideală, precum și variabilitatea semnificației statistice a relațiilor analizate.

Concluzii și discuții

Analiza ne-a permis să identificăm trei grupuri de familii în funcție de tipul de bunăstare a relațiilor lor familiale, în funcție de „calitatea” situației lor familiale: - o situație familială funcțională; - o situație familială disfuncțională; - o situație familială mixtă. Această categorie, care cuprinde 18% dintre respondenți, poate fi clasificată drept familii funcționale, caracterizate printr-un sistem familial echilibrat, o distribuție egală a responsabilităților și roluri parentale adecvate. Imaginile parentale în aceste familii sunt consistente și se observă atitudini pozitive față de ei înșiși, partenerul lor și copiii lor. Următorul grup, care cuprinde 69% dintre respondenți, caracterizat prin relații familiale disfuncționale, poate fi considerat familii cu un sistem familial dezechilibrat sau moderat echilibrat. Cu toate acestea, tipurile de sisteme familiale pot varia. În astfel de familii se observă o distribuție dezechilibrată a responsabilităților între soți și o alegere inadecvată a rolurilor pentru copil. Conceptele de mamă și tată sunt contradictorii. Este evidentă o atitudine negativă față de sine, partener sau copil. „Imaginea familiei” este vagă. Acest grup de familii reprezintă 69% din totalul respondenților.

Al treilea grup (mixt) include familii cu tipuri opuse de „imagini despre familie”. Acest tip poate fi o tranziție către o situație familială disfuncțională. Diferențele în percepțiile familiale pot duce la conflicte. Pentru a trăi împreună, aceste imagini trebuie să fie similare, ceea ce încurajează oamenii să treacă la un nou nivel de relații familiale. Diferențele în „imaginile despre familie” pot duce la conflicte. Mai mult, pentru ca concubinajul să fie sustenabil din punct de vedere psihologic, „imaginile despre familie” ale soților trebuie să fie similare, ceea ce îi încurajează să treacă la un nou nivel de relație. Acest grup reprezintă 13% din numărul total de familii.Studiul a examinat conceptul de „imagine de familie”, formarea acesteia și impactul său asupra bunăstării relațiilor de familie. Factorii care influențează formarea acestei imagini includ caracteristicile regionale, mediul social și situația familială. „Imaginea de familie” este definită ca percepția unui individ asupra familiei, reflectând conexiunile și relațiile dintre membrii acesteia, manifestate în modele de comportament și atribuirea rolurilor.

Formarea unei „imagini de familie” influențează satisfacția conjugală și nivelul de bunăstare în relațiile de familie. Inconsecvențele din aceste „imagini” pot duce la conflicte și perturbarea relațiilor de familie.

Studiul empiric a identificat factorii cei mai influenți asupra bunăstării familiei și a determinat gradul de influență al acestora pentru anumite categorii de respondenți. Studiul a constatat că imaginea de familie este un concept complex și multifațetat care cuprinde idei despre structura familiei, rolurile și funcțiile membrilor acesteia și relațiile dorite dintre aceștia. Imaginea de familie este modelată de diverși factori, inclusiv normele culturale și sociale, experiențele personale, percepțiile asupra familiei părinților și așa mai departe.

O imagine negativă a familiei poate duce la probleme în relațiile de familie, cum ar fi conflicte, neînțelegeri, nemulțumire în relații și așa mai departe. Pentru a îmbunătăți relațiile de familie, este important să se lucreze la o imagine familială pozitivă, să se dezvolte percepții pozitive despre familie și să se depună eforturi pentru a le realiza în viața reală. Studiul a identificat componentele cheie ale unei imagini familiale pozitive, cum ar fi înțelegerea și respectul între membrii familiei, sprijinul și asistența reciprocă, rezolvarea comună a problemelor și așa mai departe. Analiza datelor a relevat o relație inversă destul de puternică între factorii care afectează bunăstarea conjugală și gradul în care „imaginile” familiale reale și ideale coincid. În plus, analiza de regresie efectuată în timpul studiului ne va permite să formulăm o ecuație de regresie care va cuantifica relațiile dintre factorii menționați mai sus. Cercetările privind „imaginea familiei” rămân relevante, dar multe aspecte rămân puțin înțelese. Informațiile despre „imaginea familiei” și influența acesteia asupra bunăstării relațiilor conjugale pot fi utile specialiștilor în compatibilitatea conjugală și căutarea potențialilor parteneri de căsătorie.

Bibliografie

1. Berne, E. *Jocurile noastre de toate zilele. Psihologia relațiilor umane*. București: Editura Trei. 2019. ISBN 978-606-40-0503-4.
2. Kiss, E. Szondi’s Fate Analysis and Modern Depth Psychology. *Journal of Analytical Psychology*. 2016. Vol. 61(4). p. 523–540.
3. Oanța, V., Pleșca, M. *Comunicarea ca factor de armonizare a relațiilor de cuplu.* Revista Vector European. Chișinău: Complexul Editorial, USEM. Nr.2. 2025.p.227-234. ISSN 2345-1106.
4. Peseschkian, H. *Globalized Psychotherapy: Positive Psychotherapy as a Cross-Cultural Approach*. Cham: Springer. 2020.
5. Pleșca, M., Oanța, V. *Armonizarea relațiilor în cuplu prin toleranța la stress și soluționarea conflictelor.* Știință și educație: noi abordări și perspective: Materialele conferinței științifice international 27-28 martie 2025, Seria 26, vol. 1: Științe sociale și comportamentale, p.51-62. ISBN 978-9975-46-944-9.
6. Pleșca, M., Oanța, V. Relația dintre stima de sine a persoanei și stilul de comportament în conflict la soți. În: *Conferință națională cu participare internațională Asistența socială în contextul schimbărilor sociale accelerate.* Ediția a III-a. Iași: UPA, 20-21 noiembrie 2025, p. 98-106. ISSN 3008-6728
7. Szondi, L. *Lehrbuch der experimentellen Triebdiagnostik*. Bern: Hans Huber.2023

Identificarea credințelor limitative în procesul psihoterapeutic integrativ

Maria POPESCU,

Conf. univ., dr., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, ORCID 0000-0002-5383-2121

Abstract

In this article, I have proposed some ways to identify and examples of working with limiting beliefs that represent major obstacles in our efforts to achieve our goals and live our values, acting as rigid rules that prevent us from accessing what is, in fact, possible: those achievements that we can achieve through our own strength and that we fully deserve. Limiting beliefs are deep, often unconscious, beliefs about ourselves, others, or the world, functioning as mental ”filters” that distort reality negatively and block our maximum potential.

During my professional training at the Romanian Association of Integrative Psychotherapy, I assimilated the principle that the client himself is the main specialist of his own life. He holds within himself all the necessary resources: both the essential questions and the transformative answers. Thus, the psychotherapist is not a magician, a judge or a teacher who gives advice, but a companion who helps the client, with care and gentleness, to explore this inner universe. Through tools such as active listening, empathy, emotional validation and reflection, the therapist mirrors the client's inner reality, helping them to observe aspects that were previously inaccessible to them.

Keywords: limiting beliefs, beliefs, integrative psychotherapy, techniques for working with limiting beliefs.

This article is written within the research and innovation subprogram *Strategies for ensuring psychological security in the educational system*. Subprogram code: 040113

Identificarea credințelor limitative în procesul psihoterapeutic a fost pentru mine un modul extrem de important în cadrul formării de bază în Asociația Română de Psihoterapie Integrativă, deoarece mi-a oferit rigoarea metodologică necesară pentru a detecta acele mecanisme invizibile care sabotează schimbarea, permițându-mi să înțeleg cum aceste structuri mentale pot fi deconstruite cu blândețe pentru a face loc unei noi identități, libere și autentice [4]. Credințele sunt, de fapt, regulile vieții noastre, normele după care trăim. Aceste reguli pot fi eliberatoare și stimulative, oferindu-ne șansa de ne atinge obiectivele și de a trăi conform propriilor valori. În același timp, ele se pot dovedi obstacole în calea atingerii obiectivelor propuse sau ne pot aduce în situația de a crede că nu suntem suficient de capabili sau de buni pentru a obține ceea ce ne dorim. Ne formăm credințele în urma experiențelor trăite. Psihoterapia funcționează pe baza credințelor pozitive. De exemplu, ”Nu există eşec, există doar feedback”, ” Suntem creatorii propriei realități” etc.

Credinţele limitative sunt obstacole majore în demersul nostru de a ne atinge obiectivele şi de a ne trăi valorile. Ele acţionează ca nişte reguli, care ne împiedică să obţinem ceea ce e posibil: lucrurile pe care le putem dobândi prin forţe proprii şi pe care le merităm. Atunci când un psihoterapeut întreabă ”Ce vă opreşte să vă atingeţi obiectivele?”, răspunsul implică deseori credinţe restrictive. De regulă, credinţele limitative se regăsesc în trei categorii: - Posibilitate: credem că obiectivul este imposibil.- Abilitate: credem că nu suntem capabili să-l îndeplinim. - Merite: credem că nu merităm să obţinem ceea ce ne dorim. - Pentru a-şi atinge obiectivul, clientul trebuie să creadă în: Posibilitate: obiectivul poate fi atins; Abilitate: clientul are capacitatea de a-l atinge; Merite: clientul merită să obţină ceea ce îşi doreşte.

Posibilitatea, abilitatea și meritele sunt cele trei chei pentru poarta succesului. Prin deconstruirea acestor tipare rigide, procesul terapeutic facilitează trecerea de la o viziune limitată asupra sinelui la una bazată pe posibilitate și auto-acceptare. Odată ce aceste „filtre” sunt identificate și integrate, clientul își recapătă libertatea de a alege conștient, transformând vechile bariere în trepte spre evoluție.

Modelele psihoterapeutice cognitive şi comportamentale constituie acel segment din familia largă a psihoterapiilor care este cel mai bine validat ştiinţific şi a cărui eficienţă a fost demonstrată în studii clinice randomizate (David şi Opre, 2002). Sub acest nume – psihoterapii cognitiv-comportamentale – se află mai multe şcoli, cele mai importante fiind [5]: - Terapia raţional-emotivă şi comportamentală (REBT, iniţiată de Albert Ellis). - Terapia cognitivă (CT, iniţiată de Aaron Beck). - Modificările cognitiv-comportamentale (CBM, iniţiată de Donald Meichenbaum). Aceste şcoli, la rândul lor, au generat mai multe variaţii precum: terapia prin rezolvare de probleme (problem solving therapy, dezvoltată de Arthur Nezu); terapia evaluării cognitive (cognitive appraisal therapy, iniţiată de Richard Wessler); terapia multimodală (multimodal therapy, iniţiată de Arnold Lazarus); terapia focalizată pe schemă (schema-focused therapy, iniţiată de Jeffrey Young) şi altele [5]. Indiferent de tipul de şcoală sau de variaţiile acesteia, toate psihoterapiile cognitiv-comportamentale au un fundament teoretico-experimental comun care le particularizează ca o orientare distinctă în psihoterapie faţă de orientările dinamic-psihanalitice sau umanist-existenţiale. Astfel, asumpţiile fundamentale ale tuturor psihoterapiilor cognitiv-comportamentale sunt (David şi Opre, 2002) [5]:

1. Evenimentele de viaţa nu ne afectează răspunsurile/reacţiile în mod direct, ci modul în care interpretăm evenimentele de viaţă (cogniţiile noastre/modul în care gândim cu privire la ele) cauzează răspunsurile/reacţiile noastre cognitive, comportamentale, subiectiv-emoţionale şi biologice. Aceste evaluări şi interpretări le realizăm accesând scheme cognitive, apriori construite prin experienţele noastre de viaţă.
2. Cogniţiile prin care interpretăm aceste evenimente de viaţă pot fi identificate. Această identificare poate fi directă, în cazul cogniţiilor conştiente, sau indirectă (de exemplu, prin indicatori comportamentali) în cazul cogniţiilor inconştiente.
3. Odată identificate, cogniţiile pot fi schimbate prin tehnici psihologice. Astfel, cogniţiile iraţionale/dezadaptative care generează răspunsuri disfuncţionale sunt înlocuite cu cogniţii raţionale/adaptative care generează răspunsuri funcţionale.

Conform teoriei elaborate de A. Ellis, la baza tulburărilor emoţionale stă tendinţa individului de a face evaluări absolutiste şi rigide a evenimentelor percepute [3]. Credinţele absolutiste sunt acele convingeri rigide, dogmatice, care blochează atingerea scopurilor persoanei şi duc la emoţii disfuncţionale şi comportamente dezadaptative. Aceste evaluări iau forma lingvistică a lui “trebuie”, “este obligatoriu”, “este absolut necesar” [3]. De exemplu, ”Eu trebuie să mă descurc bine şi să câştig aprobare pentru ceea ce fac, pentru că, altfel, sunt considerată o persoană de nimic”, ”Ceilalţi trebuie să mă trateze cu consideraţie şi bunătate, exact în modul în care eu îmi doresc să fiu tratat/ă; dacă nu o fac, societatea şi universul ar trebui să îi blameze cu severitate, să îi condamne şi să îi pedepsească pentru lipsa lor de consideraţie”, ”Mediul în care trăiesc eu trebuie astfel organizat încât, practic, eu să primesc tot ceea ce vreau într-un mod confortabil, facil şi rapid şi să nu mi se întâmple aproape nimic din ceea ce nu îmi doresc” (Ellis, 2015), [3].

Din aceste credinţe absolutiste centrale derivă un nucleu de credinţe iraţionale: convingeri catastrofice (un eveniment este evaluat ca fiind mai mult de 100% negativ); intoleranţă la frustrare (o persoană nu poate suporta situaţia şi nu poate fi deloc fericită dacă apare ceva ce “nu trebuie să apară în nici un caz”); etichetarea globală negativă (critica excesivă şi devalorizarea propriei persoane sau a unei alte persoane). Predispoziţia spre dezechilibru psihologic este dată de patternurile de gândire absolutistă cu referire la sine, ceilalţi şi viaţă [3].

Conform acestei teorii, dacă o persoană deţine un pattern de gândire absolutistă, iar viaţa îi confirmă aceste aşteptări iraţionale, atunci persoana trăieşte emoţii pozitive. Dacă, însă, aşteptările persoanei sunt infirmate de condiţiile de viaţă (ceea ce este cu atât mai probabil cu cât acestea sunt mai iraţionale), sunt accesate schemele cognitive dezadaptative şi se dezvoltă emoţii negative blocante / disfuncţionale. Pe de altă parte, prezenţa credinţelor raţionale (flexibile) şi amorsarea schemelor cognitive adaptative, chiar în condiţiile unor condiţii de viaţă adverse, generează emoţii negative funcţionale, stenice [3].

Credinţele preferenţiale sunt acele convingeri flexibile, utile şi în concordanţă cu realitatea, care facilitează atingerea scopurilor persoanei şi duc la emoţii funcţionale şi comportamente adaptative. Credinţele raţionale sunt

convingeri preferenţiale de tipul „Îmi doresc nespus de mult..... (credinţă centrală)" (varianta raţională pentru „trebuie - absolutist"); evaluarea nuanţată a caracterului adversiv al unui eveniment; toleranţa la frustrare; acceptarea necondiţionată a propriei persoane şi a celorlalţi „Comportamentul meu a fost sub aşteptări, însă valoarea mea ca om a rămas aceeaşi" (varianta raţională a evaluării globale negative) (Ellis, 2002, Ellis şi Dryden, 2007), [3].

Modelul cognitiv a lui Beck a fost iniţial elaborat pe baza analizei distorsiunilor cognitive prezente în depresie, însă cercetările realizate de-a lungul anilor l-au sprijinit în extinderea modelului şi în cazul altor tulburări şi dificultăţi psihologice. Beck consideră că există trei nivele de gândire amorsate, menţinute şi exacerbate în depresie (sau în alte tulburări psihologice): schemele cognitive, credinţele şi supoziţiile, respectiv gândurile automate negative (Dozois şi Beck, 2008). Schemele cognitive reprezintă elementul central al teoriei lui Beck [1]. A. Beck definește schema cognitivă ca o structură psihică profundă care permite integrarea și procesarea informatiilor, respectiv atribuirea de semnificații evenimentelor. Schemele sunt structurate de experiente prealabile care pot determina distorsiuni sistematice ale oricărei construcții mentale noi. Aceste scheme sau structuri cognitive sunt reprezentări organizate ale experienţelor anterioare, latente, care sunt reactivate când individul este confruntat cu stimuli externi sau interni (Dobson și Dozois, 2009; Dozois și Beck, 2008) [1].

Schemele au o structură internă coerentă pe care o impun noului și sunt organizate modular, ceea ce face ca activarea unui fragment informațional să ducă la activarea întregii rețele conexe. Astfel influențează selecția și interpretarea informațiilor cu care individul interacţionează. Schema cognitivă este cea care triază codifică și evaluează stimuli și transformă datele brute în gânduri și cogniţii. Deși nu sunt direct observabile, existența lor poate fi dedusă pornind de la distorsiunile cognitive pe care le produc. De regulă, stimuli care pot evoca sau activa o schemă este reprezentat de multitudinea de factori care seamănă cu circumstanţele de dezvoltare ce au dus la elaborarea schemei respective. Însă, o dată activată, schema poate rămâne activă și în absența situației-stimul, astfel încât această organizare cognitivă, poate deveni un sistem cvasiautonom. Atunci când o schema devine total activată, ea va activa alte scheme similare. Dacă legătura între schema activată și schema similara este puternică atunci și schema similară va devini deplin activată. Dacă legătura este slabă atunci va deveni parţial activată și nu va avea putea activa alte scheme [1]. Un exemplu clasic de organizare a schemelor este cel al triadei cognitive din depresie: scheme cognitive legate de sine (sunt un nimeni), scheme cognitive legate de lume (lumea este dură și cu cerinţe exagerate și asta ne face nefericiţi) și scheme cognitive legate de viitor (viitorul este sumbru și lipsit de speranţă) (Dobson și Dozois).

Modelul modificărilor cognitiv-comportamentale (CBM) a lui Meichenbaum se centrează pe influenţa autoverbalizărilor asupra comportamentelor [apud 1]. Ideea de bază a cercetărilor sale o constituie legătura dintre instruirea prin autoverbalizare și modificarea comportamentală. El susţine faptul că aceste autoverbalizări sunt de fapt manifestarea vechilor învăţări, a hărţilor cognitive pe care individul le-a elaborat în timp fiind în contact cu evenimente specifice (Dobson și Dozois) [1].

Pe baza unui program de intervenţie el propune subiecţilor să-și descrie mental înainte de a trece la acţiune, comportamentele pe care vor să le realizeze. Astfel, el a constatat că în această manieră se micșorează frecvenţa comportamentelor indezirabile. Pregătirea și afinitatea behavioristă a lui Meichenbaum este evidentă în aspectele procedurale ale programului de autoinstruire prin verbalizare iar domeniile de autoinstruire vizează aptitudni și abilităţi generale cum ar fi: definirea problemelor, abordarea problemelor, focusarea atenţiei, strategii de coping, opţiuni de corectare a erorilor, autosusţinere (Dobson și Dozois) [1].

Modelul conceptual și terapeutic centrat pe scheme al lui Young este un model inovativ și intergrativ bogat, ce extinde conceptualizarea și tehnicile cognitiv comportamentale clasice, mixând elemente cognitiv comportamentale, legate de ataşament, gestalt, relaţie obiectuală, constructivism și psihanaliză apud [apud 3]. Concepţia lui Young, centrată asupra schemelor maladaptative timpurii, porneşte de la teoria lui Beck, cu care a colaborat. Această abordare subliniază în mod egal procesele care menţin rigiditatea acestor scheme; analizează istoriile de viaţă ale subiecţilor pentru a explica formarea schemelor și le utilizează în terapie [apud 6].

Young definește schemele cognitive maladaptative timpurii (Young, 2003) ca fiind structuri cognitive ce comprimă amintiri, emoţii, cogniţii, senzaţii corporale, organizate sub forma unor patternuri pervazive; ele au legătură cu sine sau cu relaţiile cu ceilalţi; se dezvoltă în copilărie sau în adolescenţă; au o dezvoltare ulterioară pe parcursul vieţii și au un anumit grad de dezadaptare. Ideea de bază a teoriei lui Young este că aceste scheme sunt consecinţa nevoilor afective fundamentale care nu au fost satisfăcute în timpul copilăriei. Young propune 5 categorii de nevoi afective fundamentale la ființa umană (Young, 2003, Young și Martin, 2009) [apud 6]: securitatea legată de ataşamentul faţă de ceilalţi (care include: stabilitatea, securitatea, educaţia atentă și acceptarea); autonomia, competenţa și simţul identităţii; libertatea de exprimare a nevoilor și emoţiilor; spontaneitatea și jocul; limitele și autocontrolul.

O persoană care ajunge să-și satisfacă în mod adaptat nevoile sale afective fundamentale, susține Young (Young și alţii, 2003), apelând la strategii de coping adaptative și flexibile, va deveni un individ sănătos mental, fară dificultăţi de adaptare. Aceste scheme tind să se automenţină, prin activarea și menţinerea în memorie doar a

informaţiilor concordante cu schema, ignorarea informaţiilor neconcordante cu ea şi prin producerea de informaţii concordante atunci când acestea nu există (procesul de menţinere a schemelor cognitive prin distorsionarea procesărilor informaţionale). De asemenea, se pot automenţine şi datorită unor strategii de compensare, strategii care constau în adaptarea de comportamente opuse, utilizate excesiv şi rigid, pentru a menţine schemele. Se perpetuează, au o evoluţie proprie şi sunt dificil de modificat şi datorită faptului că sunt conturate începând cu o vârstă fragedă, devin familiare, iar eventuale modificări ale acestor scheme sunt percepute de individ ca o ameninţare, el căutând să protejeze integritatea şi validitatea acestor constructe fundamentale pentru el.

Schemele disfuncţionale sunt activate de evenimente relevante pentru scheme, un eşec real sau doar perceput ca atare va activa o schemă de competenţă şi individul se va simţi ameninţat, în timp ce o respingere posibilă sau percepută va activa o schemă de abandon şi în consecinţă subiectul se va comporta ca atare. Fireşte că există scheme pozitive şi scheme negative, iar fiecarei scheme cognitive maladaptative îi corespunde şi o schemă adaptativă, conform teoriei polarităţii a lui Elliott (Elliott şi Lassen, 1997) [apud 6].

Schemele pot fi activate şi pe parcursul intervenţiei psihologice, provocând reacţii emoţionale din partea clientului care pot fi prelucrate în cadrul terapiei, ajutând la identificarea şi conştientizarea conţinutului schemei, respectiv a consecinţelor emoţionale şi comportamentale pe care le are activarea sa. Din cauză că activarea schemelor cognitive se asociază adesea cu trăiri emoţionale neplăcute, individul îşi dezvoltă strategii de evitare a activării acestor scheme. Aceste strategii sunt de mai multe tipuri: strategii de evitare cognitivă (blocarea voluntară sau automată a gândurilor), comportamentală (subiectul evită situaţiile care prezintă un risc ridicat de activare a schemelor) şi afectivă (asociată cu evitarea cognitivă, constă în negarea emoţiilor, subiectul descriindu-şi starea ca un vid emoţional, este incapabil să simtă ceva) (Young şi Martin 2009).

Young a observat patru tipuri de experienţe de viaţă precoce care conduc la constituirea schemelor maladaptative [apud 6]:

- ✓ Frustrarea nevoilor – ea survine atunci când copilul trăieşte o carenţă a nevoilor fundamentale în mediul său din perioada copilăriei timpurii: îi lipsesc elemente importante cum ar fi stabilitatea, înţelegerea sau dragostea. El achiziţionează atunci scheme cum ar fi cea de lipsă afectivă sau abandon.
- ✓ Traumatizarea sau victimizarea – în acest caz, copilul este victimizat sau maltratat şi dezvoltă schemele de Neîncredere/Abuz, de Imperfecţiune/Ruşine sau de Teamă de pericol sau de boală.
- ✓ Excesul de satisfacere a nevoilor. Copilul primeşte de la părinţii săi un exces de lucruri bune, chiar dacă ar fi mai sănătos pentru el să le primească în cantitate mai moderată. În cazul schemelor de Dependenţă/Incompetenţă şi de Drepturi Personale Exagerate/Grandoare, copilul este rareori maltratat; dimpotrivă, este mai degrabă răsfăţat, îngrijit cu dragoste. Nevoile afective centrale ale copilului nu sunt satisfăcute; se dezvoltă schemele autonomiei şi limitelor. În acest caz, sunt părinţii care se implică prea mult în viaţa copilului, îl hiperprotejează sau, dimpotrivă, îi dau în exces libertate şi autonomie, fără nicio limită.
- ✓ Internalizarea sau identificarea selectivă cu persoane importante. Copilul se identifică cu părintele de la care internalizează gândurile, experienţele, comportamentele. Unele dintre identificări şi internalizări devin scheme, altele devin stiluri coping sau altele devin moduri.

Schema cognitivă se referă la o structură organizată de cunoştinţe despre un anumit concept, ce provin din experienţa pe care subiectul o are din contactul cu stimulul la care se referă conceptul şi, prin urmare, nu include numai caracteristicile stimulului, ci şi modul în care acestea relaţionează unele cu altele. O schemă conţine mai multe tipuri de cunoştinţe (factuale, afective), cu privire la o anumită categorie şi prin aceasta, procesul de formare a impresiilor este mult uşurat, influenţând rapiditatea perceperii şi modul de interpretare a informaţiilor disponibile. Raportându-ne astfel la domeniul relaţiilor interpersonale, putem concluziona faptul că aceste scheme cognitive au un rol determinant în formarea, menţinerea sau disoluţia relaţiilor interpersonale. Structurile de scheme cognitive ajută la procesarea informaţiei despre celălalt, despre relaţie, prin direcţionarea ulterioară a atenţiei către informaţiile concordante cu schema, ceea ce determină o mai bună memorare a comportamentelor consistente cu schema şi permite psihoterapeutului să vadă dincolo de informaţia oferită de comportamentul celui observat. Schemele leagă informaţia observată de cea provenită din experienţa anterioară şi astfel influenţează, de cele mai multe ori inconştient, interacţiunile noastre sociale.

Uneori, în psihoterapie, a fi capabil să articulezi credințele limitative și să sesizezi efectele acestora este suficient pentru a ne schimba credințele și, prin urmare, realitatea. De obicei, nu suntem conștienți de credințele restrictive care ne obstrucționează acțiunile. De aceea, primul pas pe care trebuie să-1 facem este acela de a le introduce în limbajul uzual. În acest fel, ele vor ieși la iveală și vor putea fi examinate. Sunt două căi simple prin care putem realiza acest lucru. În prima, se utilizează metoda de identificare a credințelor limitative care presupune să-i cerem clientului să se gândească la un obiectiv important. Ulterior, să-i cerem să păstreze în minte lucrul dorit și să rostească cu voce tare fiecare dintre propozițiile care vor urma. În fiecare caz, să-i cerem clientului să-și numească scopul în partea propoziției unde ”obiectivul” se află în paranteze. Prin urmare, dacă obiectivul este acela de a avea relații mai bune cu cei din jur, prima poziție ar trebui să arate cam așa: (De exemplu, ”Merit să am afacere proprie și să mă realizez în plan profesional”. Pe parcurs invităm clientul să încercuiască una dintre cifrele

ce apar sub fiecare propoziție. Ele reprezintă calificative acordate în funcție de cât de real pare enunțul. Alegerea primei cifre (1) semnifică faptul că enunțul nu este considerat conform cu realitatea, în timp ce ultima (10) simbolizează o concordanță perfectă afirmație-realitate.

1. ”Merit să am afacere proprie și să mă realizez în plan profesional”.

Eronat 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Complet adevărat

2. ”Dispun de aptitudinile și abilitățile necesare pentru a avea afacere proprie”.

Eronat 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Complet adevărat

3. Obiectivul – ”Afacerea proprie și realizarea profesională este realizabilă”.

Eronat 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Complet adevărat

4. Obiectivul de a avea afacere proprie și de a mă realiza în plan profesional este clar.

Eronat 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Complet adevărat

5. ”Să am afacere proprie și să mă realizez în plan profesional este dezirabil”.

Eronat 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Complet adevărat

6. ”Să am afacere proprie și să mă realizez în plan profesional este ecologic”.

Eronat 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Complet adevărat

7. ”Să am afacere proprie și să mă realizez în plan profesional este valoros”.

Eronat 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Complet adevărat

Metoda poate fi extrem de revelatoare. Calificativele mici (sub șapte) pot semnala existența unei credințe limitative sau faptul că persoana în cauză nu a meditat suficient asupra obiectivului. Psihoterapeutul trebuie să verifice aceste lucruri: ”De ce ești/sunteţi nesigur?”, ”Ce anume ți-ar/v-ar putea provoca incertitudini în privința acestui obiectiv?”.

Oricare ar fi lucrurile pe care clientul le consideră obstacole în demersul său de a-și atinge obiectivul, acestea sunt credințe și vin din percepția clientului, nu din realitate. Obstrucțiile sunt create în lumea exterioară de credințele limitative prezente în mintea clientului.

Abordarea integrativă în identificarea credințelor limitative presupune folosirea unor metode din diverse școli psihoterapeutice (cognitiv-comportamentală, psihodinamică, umanistă, experiențială, corporală etc.), adaptate nevoilor clientului. Pașii care-i parcurgem în identificarea credințelor limitative [2]:

1. Stabilirea unei relații terapeutice sigure și empatice (psihologia umanistă și teoria atașamentului). Ascultare activă și reflexie. Crearea unui spațiu în care clientul se simte înțeles și validat este crucială pentru a explora aspecte sensibile. Empatie și acceptare necondiționată. Comunicarea empatiei ajută clientul să se deschidă și să exploreze gânduri și sentimente profunde fără teama de judecată. Construirea încrederii. O relație sigură facilitează explorarea vulnerabilităților și a credințelor adânc înrădăcinate.
2. Explorarea evenimentelor de viață semnificative și a temelor recurente (teoria psihodinamică și teoria atașamentului): anamneza detaliată; explorarea istoriei personale, a relațiilor timpurii, a evenimentelor traumatice sau semnificative poate oferi indicii despre originea credințelor limitative; identificarea tiparelor; urmărirea temelor recurente în narațiunea clientului, a dificultăților relaționale sau a reacțiilor emoționale intense poate indica prezența unor credințe de bază disfuncționale; adresarea întrebărilor exploratorii, intrebărilor deschise despre experiențe trecute și impactul lor emoțional pot aduce la suprafață credințe implicite.
3. Observarea gândurilor automate și a reacțiilor emoționale (teoria cognitiv-comportamentală): monitorizarea gândurilor; încurajarea clientului să observe și să noteze gândurile care apar în situații problematice sau în legătură cu anumite emoții; identificarea emoțiilor; explorarea emoțiilor asociate cu anumite gânduri și situații poate dezvălui credințe subiacente (de exemplu, frica de respingere poate sugera credința ”Nu sunt demn de a fi iubit”); folosirea tehnicii ”Săgeata în jos” - atunci când un gând negativ este identificat, terapeutul întreabă ”Ce ar însemna asta pentru tine?” sau ”Care este cel mai rău lucru care s-ar putea întâmpla dacă acest gând ar fi adevărat?” pentru a ajunge la credințele de bază.
4. Utilizarea exercițiilor experiențiale și a focalizării pe corp (teoria experiențiale și psihosomatică): conștientizarea corporală; observarea senzațiilor fizice asociate cu anumite gânduri sau emoții poate oferi indicii despre credințele încorporate; tehnici de imagerie ghidată; vizualizarea unor situații relevante care poate activa emoții și gânduri asociate cu credințele limitative; folosirea jocului de rol; recrearea unor interacțiuni semnificative care poate aduce la suprafață credințe despre sine și despre ceilalți.
5. Explorarea valorilor și a regulilor personale (integrare din terapia bazată pe acceptare și angajament - ACT și terapia schemelor): identificarea valorilor; clarificarea a ceea ce este cu adevărat important pentru client ce poate evidenția discrepanțele dintre valorile sale și modul în care credințele limitative îi împiedică să trăiască în concordanță cu acestea; dezvăluirea ”regulilor” rigide; explorarea regulilor stricte pe care clientul le are despre sine, despre ceilalți sau despre lume (”Trebuie să fiu perfect”, ”Nu pot avea încredere în nimeni”) care poate indica credințe limitative subiacente.
6. Sintetizarea și conceptualizarea (proces continuu): identificarea temelor comune. Terapeutul ajută clientul să vadă legăturile dintre diferitele experiențe, gânduri și emoții pentru a identifica credințele limitative

centrale. Formularea credinței limitative. Împreună cu clientul, terapeutul formulează clar credința limitativă (spre exemplu, ”Nu sunt suficient de bun”, ”Lumea este un loc periculos” ...). Explorarea impactului credinței limitative asupra clientului. Discutarea modului în care această credință influențează viața clientului, relațiile, emoțiile și comportamentele.

Gina Chiriac, în manualul *Terapie integrativă. 100 de puncte cheie și tehnici* oferă câteva considerații integrative importante [2]: - Individualizarea procesului: tehnica trebuie adaptată nevoilor și ritmului fiecărui client. - Sensibilitate culturală: credințele sunt influențate de contextul cultural și social. - Blândețe și compasiune: explorarea credințelor limitative poate fi dificilă, iar terapeutul trebuie să abordeze procesul cu empatie și înțelegere. - Colaborare: clientul este un partener activ în identificarea și înțelegerea propriilor credințe. Prin utilizarea integrativă a acestor strategii, terapeutul poate facilita un proces profund și semnificativ de identificare a credințelor limitative, pavând astfel calea pentru schimbare și creștere personală.

Scopul tehnicii de identificare a credințelor limitative în procesul psihoterapeutic integrativ este să aducă în conștiință convingerile limitative care împiedică dezvoltarea personală, emoțională și comportamentală a clientului și să creeze premisele pentru restructurarea lor.

Etapele tehnicii de identificare a credințelor limitative:

1. Crearea unui spațiu de siguranță și raport terapeutic – care începe prin validarea experiențelor clientului. Psihoterapeutul verifică dacă există încredere și deschidere pentru explorare. Invitație către introspecție: „Putem explora împreună ce gânduri sau reguli interioare ai putea avea care îți afectează alegerile sau starea de bine?”
2. Identificarea temelor repetitive și a blocajelor: „Nu pot…”, „Nu sunt suficient de…”, „Trebuie să… ca să fiu iubit/acceptat…” Întrebări exploratorii: „Ce înseamnă asta pentru tine?”, „De unde știi că este așa?”, „Cine ți-a spus prima dată asta?”
3. Analiza „Scenariului de viață” (inspirat din analiza tranzacțională, Eric Berne): „Ce ai învățat despre tine în copilărie?”, „Care era mesajul implicit sau explicit primit de la părinți sau alte figuri de autoritate?”, „Ce trebuia să faci pentru a fi iubit/acceptat?”
4. Dialogul socratic (inspirat din TCC). Psihoterapeutul adresează întrebări care provoacă gândirea rigidă: „Există dovezi clare că acest lucru este adevărat?”, „Ce s-ar întâmpla dacă ai încerca contrariul?”, „Ai întâlnit persoane care gândesc diferit și au reușit?”
5. Explorarea corporală și emoțională (inspirat din abordările somatice/experiențiale). Psihoterapeutul invită clientul să observe senzațiile din corp atunci când rostește o credință: „Ce simți în corp când spui: «Nu sunt suficient de bun»?”, „Unde se simte asta în tine?”. Aceasta aduce o dimensiune profundă și ancorată în prezent.
6. Utilizarea metaforei (inspirat din abordarea narativă și Gestalt terapie). Psihoterapeutul invită clientul să exprime convingerea limitativă sub formă de metaforă: „Dacă acea voce ar fi un personaj, cum ar arăta?”, „Ce spune acel personaj despre tine?” ceea ce ajută la externalizarea credinței și la obținerea unei perspective noi.
7. Cartografierea credințelor (inspirat din model CBT + psihodinamic) Structurarea în 3 nivele: 1. Gând automat negativ: „Nu sunt bun.” 2. Credință intermediară: „Dacă nu reușesc, înseamnă că nu valorez nimic.” 3. Credință de bază: „Nu am valoare.” Se lucrează apoi gradual, de la conștientizare la restructurare.

În concluzie, prin deconstruirea acestor tipare rigide, procesul terapeutic facilitează trecerea de la o viziune limitată asupra sinelui la una bazată pe posibilitate și auto-acceptare. Odată ce aceste „filtre” sunt identificate și integrate, clientul își recapătă libertatea de a alege conștient, transformând vechile bariere în trepte spre evoluție. În final, terapia nu rescrie istoria personală, ci oferă o nouă perspectivă asupra ei, permițând individului să devină autorul propriei povești de viață.

Bibliografie

1. Dozois, D., Beck, A (2008). *Scheme cognitive, credințe și presupuner*i. În K. S. Dobson și DJA Dozois (ed.), Factori de risc în depresie (pp. 121–143). Elsevier Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-0-08-045078-0.00006-X
2. Chiriac, G (2021). *Terapie integrativă. 100 de puncte cheie și tehnici.* București, ARPI.
3. Ellis, A (2015). *Cum să te simți mai bine, să te faci mai bine, să rămâi mai bine*. București: Editura Trei, ISBN 978-606-719-166-0
4. Evans, K., Gilbert, M (2020). *Introducere în psihoterapie integrativă.* București: Editura Liber Mundi.
5. Opre, A. (coord.) (2002). *Noi tendințe în psihologia personalității.* Cluj-Napoca, ASCR,. ISBN 973-863-57-3
6. Lyrakos, D (2014). The Validity of Young Schema Questionnaire 3rd Version and the Schema Mode Inventory 2nd Version

Diferențe gender în manifestarea anxietății școlare la copiii de vîrstă școlară mică

Angela POTÂNG,
Conf. univ., dr., Departamentul Psihologie, Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, Republica Moldova.
ORCID: 0000-0001-9849-8457
Ruxandra ȘTERBEȚ,
Drd. asistent univ., grad didactic 2, Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, Republica Moldova. ORCID: 0009-0007-1772-0978

Rezumat

Anxietatea școlară reprezintă o provocare psihologică semnificativă în perioada școlarității mici, cu implicații directe asupra adaptării emoționale și funcționării academice a copilului. Prezentul studiu examinează particularitățile manifestării anxietății școlare la copiii de vârstă școlară mică, cu accent pe diferențele de gen la nivel global și pe dimensiunile componente ale anxietății școlare. Cercetarea a fost realizată pe un eșantion de 108 de elevi de vârstă școlară mică din instituții de învățământ general din Moldova, utilizând Tehnica de diagnosticare a nivelului anxietății școlare Phillips. Rezultatele evidențiază că fetele obțin scoruri medii mai ridicate comparativ cu băieții pe aproape toate dimensiunile anxietății școlare, diferențele atingând semnificație statistică pe subscalele (F1) nivelul general al anxietății și (F7) rezistența fiziologică joasă la stres. Analiza categorială a confirmat asocieri semnificative între gen și nivelul de intensitate al anxietății pentru patru dintre cele nouă variabile examinate. Rezultatele studiului creionează faptul că diferențele de gen apar în mod selectiv și variază în funcție de dimensiunea analizată, iar o evaluare multidimensională a anxietății școlare conturează mai fidel vulnerabilitățile emoționale specifice.

Cuvinte-cheie: anxietate școlară, diferențe de gen, copii de vârstă școlară mică.

Gender differences in the manifestation of school anxiety in primary school children

Abstract

School anxiety represents a psychologically significant challenge in middle childhood, with a meaningful impact on children's emotional adaptation and academic functioning. The present study examines the manifestation patterns of school anxiety in primary school children, with a specific focus on gender differences at both the global and dimensional levels of school anxiety. The research was conducted on a sample of 108 primary school students from general education institutions in Moldova, using the Phillips School Anxiety Diagnostic Test. The results highlight that girls obtain higher mean scores than boys across all anxiety dimensions, with statistically significant differences on Subscale (F1) - School Anxiety and Subscale (F7) - Physiological Resistance to Stress. Categorical analysis confirmed significant associations between gender and anxiety severity level for four of the nine variables examined. The results suggest that gender differences emerge selectively and vary depending on the dimension analyzed. At the same time, a multidimensional assessment of school anxiety provides a more accurate outline of specific emotional vulnerabilities.

Keywords: school anxiety, gender differences, primary school children

1. Introducere

Mediul școlar constituie, în perioada copilăriei mijlocii, unul dintre principalele contexte de dezvoltare psihologică, în cadrul căruia copiii se confruntă cu cerințe cognitive crescânde, noi raporturi sociale și presiuni evaluative cu implicații pentru identitatea de sine academică. Pentru copilul de vârstă școlară mică, această perioadă poate genera tensiuni psihologice de intensitate variabilă, dintre care anxietatea școlară reprezintă unul dintre fenomenele cu cel mai documentat impact asupra funcționării socio-emoționale și academice. Studiile dedicate acestui construct evidențiază o prevalență semnificativă în rândul elevilor din ciclul primar, cu efecte observabile atât la nivel de performanță școlară, cât și la nivelul climatului relațional și al stimei de sine (Phillips, 1978; McDonald, 2001).

Anxietatea școlară poate fi conceptualizată ca o stare emoțională negativă, anticipatorie, asociată cu perceperea mediului școlar drept amenințător sau dificil de gestionat. Această stare se manifestă printr-un spectru larg de răspunsuri - cognitive (îngrijorare, catastrofizare), emoționale (teamă, rușine), comportamentale (evitare, inhibiție) și fiziologice (tensiune musculară, tulburări de somn) - care pot afecta în mod semnificativ participarea la actul educațional și calitatea experiențelor de învățare (Phillips, 1978; Hembree, 1988). Pe de altă parte, o abordare unidimensională, care reduce anxietatea școlară la un singur scor global de intensitate, este insuficientă din cel puțin două motive. În primul rând, se ignoră faptul că anxietatea poate fi organizată în jurul unor teme calitativ diferite, care pot apărea disociat sau în combinații variabile la același individ. În al doilea rând, un scor global maschează diferențele interindividuale relevante din punct de vedere clinic: un copil poate prezenta niveluri ridicate de teamă de evaluare și niveluri scăzute de disconfort în relații sociale, sau invers - patternuri care implică intervenții substanțial diferite.

Problema *diferențelor de gen în anxietate* a generat un corp consistent de cercetări, ale căror concluzii convergente, dar nu uniforme, merită o examinare atentă. La nivel meta-analitic, Feingold (1994) constată că fetele raportează niveluri mai ridicate de anxietate față de băieți, cu mărimi ale efectului modeste până la medii, variabile în funcție de instrumentul utilizat și de populația studiată. O contribuție esențială pentru interpretarea exhaustivă

privind expresivitatea emoțională la copii demonstrează că fetele prezintă o expresivitate mai ridicată a emoțiilor internalizate, inclusiv tristețe, frică. Autorii argumentează că aceste diferențe sunt parțial produsul unor procese de socializare emoțională: fetele sunt mai frecvent încurajate să verbalizeze și să exprime emoții de vulnerabilitate, în timp ce băieților li se transmit, explicit sau implicit, norme privind inhibiția acestora. Unele dimensiuni - precum frica de evaluare, sensibilitatea la expectanțele sociale - pot prezenta diferențe mai pronunțate în favoarea fetelor, în timp ce altele, cum ar fi anxietatea față de situații de afirmare, pot să nu difere semnificativ între grupuri (Zeidner, 2014).

2. Metodologia cercetării

Scopul cercetării constă în analiza descriptivă și comparativă a nivelului anxietății școlare la elevii de vârstă școlară mică, la nivel global și pe dimensiunile componente ale anxietății școlare, cu accent pe examinarea diferențelor în funcție de genul elevilor.

Obiectivele cercetării: (1) determinarea distribuției nivelurilor de anxietate școlară, la nivel global și pe dimensiunile componente ale anxietății școlare în funcție de gen; (2) examinarea semnificației statistice a diferențelor de gen în manifestarea anxietății școlare, la nivel global și pe dimensiunile componente ale acesteia.

2.1. Eșantionul cercetării

Studiul a fost realizat pe un eșantion de N=108 de elevi din clasele a III-a și a IV-a din instituțiile de învățământ general din Republica Moldova. Distribuția pe sexe este perfect echilibrată: 54 de fete și 54 de băieți, vârstele situându-se între 9 și 10 ani. Această etapă corespunde vârstei școlare mici, caracterizată prin consolidarea operațiilor concrete, emergența conștiinței de sine academice și formarea motivației pentru învățare.

2.2. Instrumente de cercetare

Literatura de specialitate atrage atenția asupra necesității de a trata anxietatea școlară nu ca un fenomen unidimensional, ci ca un construct multidimensional, structurat în componente cognitive, emoționale, fiziologice și relaționale. Abordările care reduc anxietatea școlară la un scor global tind să mascheze variații interne semnificative, relevante atât pentru înțelegerea mecanismelor implicate, cât și pentru diferențierea pe subgrupuri de elevi (Zeidner, 2024; Hembree, 1988). Astfel, instrumentul elaborat de Phillips (1978) - *Tehnica de diagnosticare a nivelului anxietății școlare* - oferă un cadru operațional consistent pentru investigarea multiplelor fațete ale anxietății în contexte educaționale, fapt care justifică utilizarea sa în cadrul prezentului studiu. Tehnica cuprinde 58 de itemi cu răspuns binar (da/nu) și se adresează elevilor cu vârste cuprinse între 7 și 14 ani. Acest instrument permite atât o evaluare globală a nivelului de anxietate școlară, cât și o analiză diferențiată pe opt factori specifici: (F1) nivelul general al anxietății; (F2) trăirea stresului social; (F3) frustrarea necesității de atingere a succesului; (F4) frica de autoafirmare; (F5) frica de situațiile de verificare a cunoștințelor; (F6) frica de a nu corespunde expectanțelor celor din jur; (F7) rezistența fiziologică joasă la stres; (F8) problemele și temerile în relațiile cu profesorii. Scorul total se obține prin contabilizarea răspunsurilor care nu corespund cheii de corectare: un scor ce depășește 50% din numărul maxim de răspunsuri-cheie indică un nivel ridicat de anxietate, iar un scor de peste 75% semnalează un nivel foarte ridicat.

3. Rezultate obținute și discuții

3.1. Statistici descriptive

Tabelul 1 prezintă statisticile descriptive pentru toate cele nouă dimensiuni ale anxietății școlare. La nivelul anxietății școlare generale, media eșantionului se situează la 43,06% (SD=15,20), cu valori individuale cuprinse între 8,62% și 87,93%, indicând o variabilitate considerabilă a trăirii experienței anxietății școlare în rândul participanților, tablou consistent cu datele din literatura de specialitate, care evidențiază că aproximativ unul din trei elevi în ciclul primar prezintă niveluri semnificative de anxietate școlară (McDonald, 2001; Losîi și Racu, 2023). Dintre toate subscalele, subscala *F4 - Frica de autoafirmare* înregistrează media cea mai ridicată (M=58,33%, SD=28,23), fapt explicat prin specificul vârstei școlare mici, în care copiii devin mai sensibili la evaluarea socială și la expunerea publică în fața grupului (Zeider, 2014, p.268; Mitrofan, 2002).

Tabel nr. 1. Statistici descriptive (N = 108)

Variabilă	*M*	*SD*	*Min*	*Max*
Anxietate școlară generală	43.06	15.20	8.62	87.93
Anxietate școlară (subscală)	40.78	21.97	0.00	100.00
Trăire stres social	39.73	19.12	0.00	81.82
Frustrarea necesității de atingere a succesului	38.75	14.49	15.38	84.62
Frica de autoafirmare	58.33	28.23	0.00	100.00
Frica de situațiile de verificare a cunoștințelor	42.90	22.23	0.00	100.00
Frica de a nu corespunde expectanțelor celor din jur	41.30	25.98	0.00	100.00

Rezistența fiziologică joasă la stres	39.44	29.51	0.00	100.00
Problemele și temerile în relațiile cu profesorii	47.45	16.10	0.00	87.50

Tabelul 2 prezintă statisticile descriptive ale dimensiunilor anxietății în funcție de gen. La nivelul anxietății școlare generale, media fetelor (M=45,69%, SD=17,25) este mai ridicată față de cea a băieților (M=40,42%, SD=12,43%), tendință prezentă și în literatura de specialitate, care documentează în mod consistent scoruri mai ridicate de anxietate la fete comparativ cu băieții în contextul școlar (Chaplin și Aldao, 2013; Racu și Racu, 2023). Subscala *F4 - Frica de autoafirmare* prezintă medii ridicate în ambele grupuri - 53,39% la băieți și 63,27% la fete, aceasta fiind subscala cu cele mai înalte scoruri medii indiferent de gen. Cea mai mare diferență absolută între medii se înregistrează la *F7 - Rezistența fiziologică joasă la stres*, unde fetele obțin M=45,93% (SD=28,98%) față de M=32,96% (SD=28,85%) la băieți, o diferență de 12,96 puncte procentuale, o discrepanță consistentă cu datele din literatura meta-analitică, care plasează reactivitatea somatică printre dimensiunile cu cel mai pronunțat avantaj feminin (Hembree, 1988). Prin contrast, distribuțiile băieților și fetelor sunt cele mai apropiate pe subscalele *F2 - Trăire stres social* și *F3 - Frustrarea necesității de atingere a succesului,* unde mediile celor două grupuri practic se suprapun.

Tabel nr. 2. Statistici descriptive pe gen (50% fete; 50% băieți)

Variabilă	Băieți M	Băieți SD	Fete M	Fete SD
Anxietate școlară generală	40.42	12.43	45.69	17.25
Anxietate școlară (subscală)	35.86	18.54	45.71	24.11
Trăire stres social	39.39	20.14	40.07	18.23
Frustrarea necesității de atingere a succesului	38.32	14.75	39.17	14.35
Frica de autoafirmare	53.39	25.98	63.27	29.74
Frica de situațiile de verificare a cunoștințelor	40.74	19.06	45.06	25.00
Frica de a nu corespunde expectanțelor celor din jur	40.37	26.77	42.22	25.38
Rezistența fiziologică joasă la stres	32.96	28.85	45.93	28.98
Problemele și temerile în relațiile cu profesorii	45.60	13.98	49.31	17.91

Figura 1 ilustrează distribuția elevilor pe nivelurile de anxietate școlară generală (normal, mărit, înalt) în funcție de gen. La băieți, majoritatea înregistrează un nivel normal de anxietate (75,9%, N=41), în timp ce 24,1% (N=13) se situează la nivel mărit. La fete, distribuția este ușor diferită: 64,8% (N=35) prezintă nivel normal, 31,5% (N=17) nivel mărit și 3,7% (N=2) nivel înalt. S observă că proporția fetelor cu nivel normal este mai redusă față de cea a băieților, în timp ce proporțiile la nivelul mărit și înalt sunt mai ridicate la fete. Astfel, fetele tind să fie mai frecvent reprezentate în categoriile superioare de anxietate școlară generală; constatare în acord cu studiile privind epidemiologia anxietății la copiii de vârstă școlară mică, care indică o prevalență mai mare a simptomelor de anxietate școlară la fete față de băieți (Chaplin și Aldao, 2013; Losîi și Racu, 2023). Totodată, este prezentată comparativ distribuția nivelurilor de anxietate pe cele nouă dimensiuni ale chestionarului Phillips, separat pentru băieți și fete.

La subscala *F1 - Anxietatea școlară*, majoritatea băieților înregistrează nivel normal (81,5%, N=44), nivel mărit la 14,8% (N=8) și nivel înalt la 3,7% (N=2). La fete, nivelul normal este prezent la 61,1% (N=33), nivelul mărit la 25,9% (N=14), iar nivelul înalt la 13,0% (N=7). Așadar, se constată că proporția fetelor cu nivel înalt este considerabil mai mare față de cea a băieților pe această subscală. La *subscala F2 - Trăire stres social*, 74,1% dintre băieți (N=40) prezintă nivel normal, 20,4% (N=11) nivel mărit și 5,6% (N=3) nivel înalt. La fete, 66,7% (N=36) se află la nivel normal și 33,3% (N=18) la nivel mărit. *F3 - Frustrarea necesității de atingere a succesului* - această subscală prezintă cea mai echilibrată distribuție pe gen dintre toate dimensiunile. La băieți: 74,1% nivel normal (N=40), 22,2% nivel mărit (N=12), 3,7% nivel înalt (N=2). La fete: 75,9% nivel normal (N=41), 22,2% nivel mărit (N=12), 1,9% nivel înalt (N=1). Proporțiile sunt practic identice la toate cele trei niveluri, indicând o experiență similară a frustrării legate de obținerea succesului la băieți și fete. Subscala *F4 - Frica de autoafirmare* - se distinge prin proporțiile ridicate ale nivelului înalt în ambele grupuri, depășind toate celelalte subscale în acest sens.

La băieți, 51,9% (N=28) se situează la nivel normal, 25,9% (N=14) la nivel mărit, și 22,2% (N=12) la nivel înalt. La fete, 38,9% (N=21) la nivel normal, 22,2% (N=12) la nivel mărit și 38,9% (N=21) la nivel înalt. Proporția fetelor cu nivel înalt este aproape dublă față de cea a băieților, aceasta fiind subscala cu cel mai pronunțat dezechilibru vizibil între cele două genuri. La subscala *F5 - Frica de situațiile de verificare a cunoștințelor*, 83,3% dintre băieți (N=45) au nivel normal, 14,8% (N=8) nivel mărit și 1,9% (N=1) nivel înalt. La fete, nivelul normal e prezentat la 74,1% (N=40), nivelul mărit la 11,1% (N=6), iar nivelul înalt la 14,8% (N=8).

În continuare, distribuția pe subscala *F6 - Frica de a nu corespunde expectanțelor celor din jur* este relativ similară la băieți și fete. Băieții: 66,7% nivel normal (N=36), 18,5% nivel mărit (N=10), 14,8% nivel înalt (N=8). Fetele: 61,1% nivel normal (N=33), 20,4% nivel mărit (N=11), 18,5% nivel înalt (N=10). *F7 - Rezistența fiziologică joasă la stres* - această subscală prezintă un tipar distinct față de celelalte. La băieți, 75,9% (N=41) se situează la nivel normal, 9,3% (N=5) la nivel mărit și 14,8% (N=8) la nivel înalt. La fete, proporția la nivel normal scade la 51,9% (N=28), la nivel mărit crește semnificativ la 29,6% (N=16) și la nivel înalt la 18,5% (N=10). Iar pe subscala *F8 - Problemele și temerile în relațiile cu profesorii*, băieții prezintă cel mai ridicat nivel normal din toate subscalele: 85,2%, cu 13,0% nivel mărit și 1,9% nivel înalt. La fete, 64,8% nivel normal, 31,5% nivel mărit și 3,7% nivel înalt.

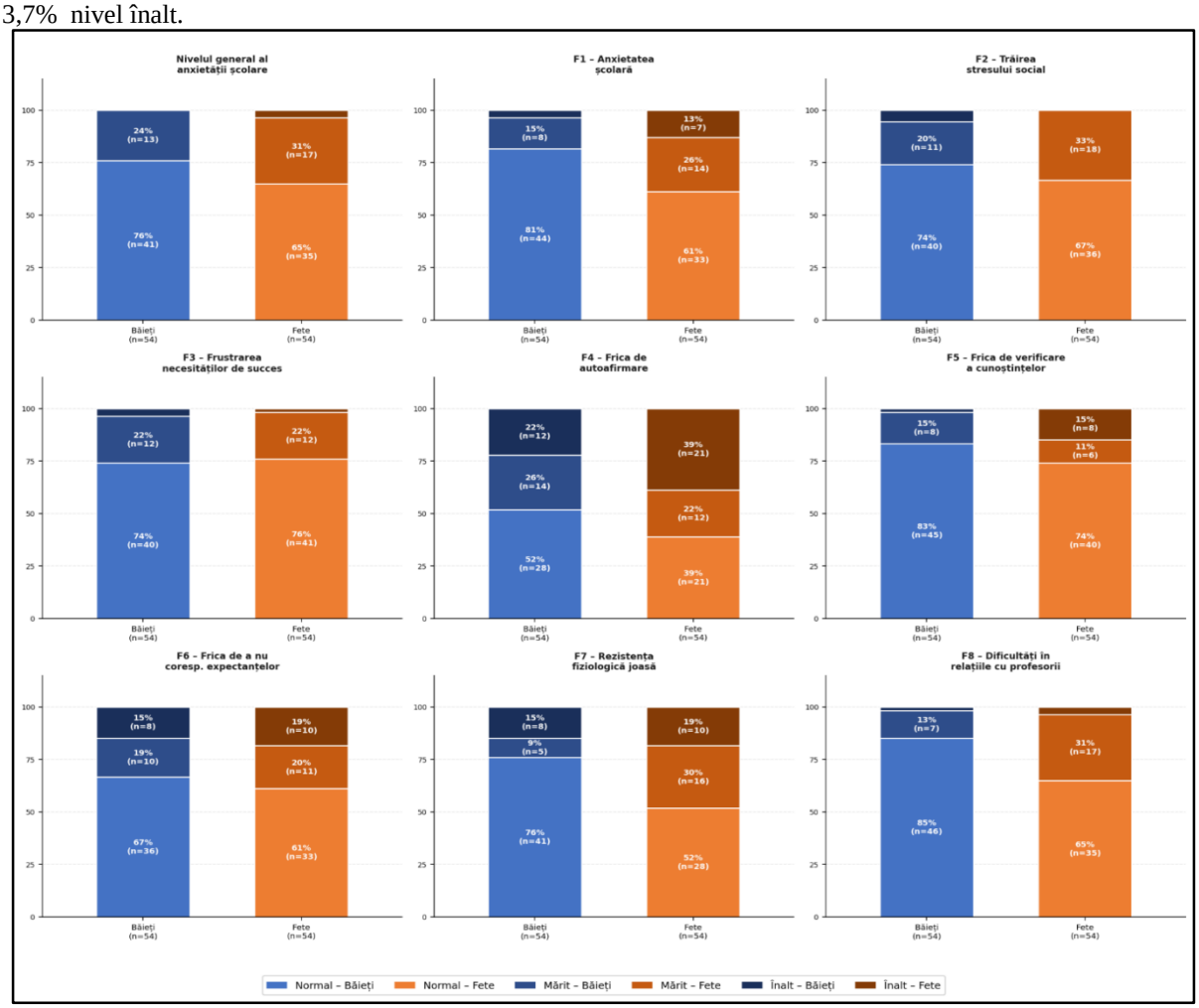


Figura nr. 1. Distribuția nivelurilor de anxietate pe dimensiuni și gen (N = 108)

3.2. Compararea anxietății școlare în funcție de sex

În vederea testării diferențelor de gen la nivelul scorurilor continue ale anxietății școlare, s-a aplicat t-testul pentru eșantioane independente, precedat de testul Levene pentru verificarea omogenității variațelor. Rezultatele prezentate în tabelul 3, indică faptul că două subscale înregistrează diferențe semnificative statistic între băieți și fete. Prima este subscala *F1 - Anxietatea școlară* (t=-2,380, p=0,019), unde fetele obțin o medie de 45,71% față de 35,86% la băieți, diferența dintre medii fiind de -9,85 puncte procentuale în favoarea fetelor; un rezultat consistent cu literatura de specialitate, care indică în mod recurent niveluri mai ridicate de anxietate școlară generală la fete față de băieți (Racu și Racu, 2023; Feingold, 1994). A doua subscală este *F7 - Rezistența fiziologică joasă la stres* (t=-2,329, p=0,022), cu o medie de 45,93% la fete față de 32,96% la băieți, reprezentând cea mai mare diferență absolută dintre medii din tabelul 3, discrepanță documentată și de meta-analize internaționale, care plasează reactivitatea fiziologică la stres printre componentele cu cel mai pregnant profil de gen (Hembree, 1988; Zeidner, 2014). La limita convențională a semnificației statistice se situează *F4 - Frica de autoafirmare* (t=-1,838, p=0,069) și anxietatea școlară generală (t=-1,821, p=0,072), ambele cu medii mai ridicate la fete.

Tabelul 3. Testarea diferențelor de gen — t-test pentru eșantioane independente

Variabilă	M (B)	M (F)	Levene		t	df	p
(N băieți = N fete = 54)	*(M%)*	*(M%)*	*F*	*p*			
Anxietate școlară generală	40.42	45.69	4.260	.041	**-1.821**	96.35	**.072†**
Anxietate școlară (subscală)	35.86	45.71	6.273	.014	**-2.380**	99.44	**.019***
Trăire stres social	39.39	40.07	.035	.853	-.182	106	.856
Frustrarea necesității de atingere a succesului	38.32	39.17	.057	.812	-.305	106	.761
Frica de autoafirmare	53.39	63.27	1.081	.301	**-1.838**	106	**.069†**
Frica de situațiile de verificare a cunoștințelor	40.74	45.06	3.694	.057	-1.010	106	.315
Frica de a nu corespunde expectanțelor celor din jur	40.37	42.22	.000	1.000	-.369	106	.713
Rezistența fiziologică joasă la stres	32.96	45.93	.001	.972	**-2.329**	106	**.022***
Problemele și temerile în relațiile cu profesorii	45.60	49.31	4.172	.044	-1.198	100.10	.234

Testul χ^2 *Pearson* a fost aplicat pentru a examina dacă distribuția copiilor pe niveluri de anxietate diferă semnificativ în funcție de gen (Tabelul 4). Cu alte cuvinte, am căutat răspuns la întrebarea: genul prezice apartenența la un anumit nivel de severitate al anxietății sau distribuția este similară între cele două grupuri? Rezultatele indică asocieri semnificative statistic pentru patru dintre cele nouă variabile analizate. Cea mai puternică diferențiere de gen a fost înregistrată la subscala *F7 - Rezistența fiziologică joasă la stres* (χ^2 (2)=8,433, p=0,015, V=0,279), urmată de subscala *F5 - Frica de situațiile de verificare a cunoștințelor* (χ^2 (2)=6,024, p=0,048, V=0,236), *F8 - Problemele și temerile în relațiile cu profesorii* (χ^2 (2)=5,994, p=0,049, V=0,236) și subscala *F1 - Anxietatea școlară* (χ^2 (2)=5,986, p=0,049, V=0,235).

Toate efectele se situează în registrul mic-mediu, ceea ce sugerează că sexul este un factor asociat moderat, nu determinant, al nivelului de anxietate. Această constatare se înscrie în datele mai largi din literatura de specialitate, unde sexul este identificat ca factor de vulnerabilitate diferențiată, cu influența semnificativă, dar nu exclusivă asupra profilului de anxietate școlară (Feingold, 1994; Zeidner, 2014). Deși subscala de anxietate școlară prezintă o distribuție semnificativ diferită între genuri, scorul global de anxietate școlară nu a atins pragul de semnificație (χ^2 (2)=3,007, p=0,221), ceea ce indică o sensibilitate mai mare a abordării pe dimensiuni specifice față de scorul agregat. O tendință semnificativă statistic a fost observată și la subscala *F2 - Trăire stres social* (χ^2 (2)=4,900, p=0,084), care merită a fi urmărită în studii cu eșantioane mai mari; stresul social constituind o dimensiune cu relevanță deosebită la vârsta micii școlarități, întrucât relațiile cu semenii devin un context central de autoevaluare și comparație socială (Racu și Racu, 2023).

Tabelul 4. Testul χ^2 — distribuția nivelurilor de anxietate pe gen

Variabilă categorizată	χ^2	df	p	Cramér's V
Anxietate școlară generală	3.007	2	.221	0.167
Anxietate școlară (subscală)	5.986	2	.049	0.235
Trăire stres social	4.900	2	.084	0.213
Frustrarea necesității de atingere a succesului	0.346	2	.840	0.057
Frica de autoafirmare	3.608	2	.162	0.183
Frica de situațiile de verificare a cunoștințelor	6.024	2	.048	0.236
Frica de a nu corespunde expectanțelor celor din jur	0.400	2	.819	0.061
Rezistența fiziologică joasă la stres	8.433	2	.015	0.279
Problemele și temerile în relațiile cu profesorii	5.994	2	.049	0.236

Concluzii

Anxietatea școlară se conturează drept un fenomen psihologic complex, cu implicații relevante pentru adaptarea emoțională, relațională și educațională a copilului aflat la vârsta școlară mică. Analiza realizată susține ideea că acest tip de anxietate nu trebuie înțeles ca o manifestare unitară, ci ca o configurație multidimensională de trăiri și reacții, care poate îmbrăca forme diferite de la un copil la altul. O asemenea perspectivă permite, o înțelegere mai nuanțată a vulnerabilităților emoționale și oferă un cadru mai adecvat pentru identificarea timpurie

a dificultăților de adaptare școlară. Rezultatele obținute evidențiază faptul că diferențele de gen nu se manifestă uniform, ci selectiv, în funcție de dimensiunea psihologică analizată. Această constatare sugerează că apartenența de gen poate influența modul în care copilul trăiește, exprimă și gestionează tensiunile asociate mediului școlar, fără ca acestea să explice exhaustiv întreaga variabilitate individuală.

Din perspectivă aplicativă, datele cercetării subliniază necesitatea dezvoltării unor intervenții psihopedagogice sensibile la particularitățile emoționale ale copiilor și adaptate profilului specific al dificultăților întâlnite. Prevenția, screeningul precoce și colaborarea dintre cadrele didactice, consilierii școlari și familia devin esențiale în susținerea unei dezvoltări armonioase. În același timp, climatul școlar are un rol decisiv în diminuarea presiunilor anxiogene și în cultivarea unui sentiment de siguranță psihologică. Așadar, în ansamblu, studiul confirmă importanța investigării diferențiate a anxietății școlare și susține importanța unei abordări integrate, capabilă să surprindă nu doar intensitatea fenomenului, ci și formele sale particulare de expresie.

Bibliografie

1. Chaplin, T.M.; Aldao, A. Gender differences in emotion expression in children: A meta-analytic review. In: Psychological Bulletin. 2013, vol. 139(4), pp. 735–765. https://doi.org/10.1037/a0030737
2. Feingold, A. Gender differences in personality: A meta-analysis. In: Psychological Bulletin. 1994, vol. 116(3), pp. 429–456. https://doi.org/10.1037/0033-2909.116.3.429
3. Hembree, R. Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. In: Review of Educational Research. 1988, vol. 58(1), pp. 47–77. https://doi.org/10.3102/00346543058001047
4. Losîi, E.; RacuU, I. Manifestarea anxietății școlare la elevii din diferite trepte de învățământ. În: Securitatea psihologică la copii în perioadă de criză: Materialele conferinței, 22 iunie 2023, Chișinău. Chișinău: CEP UPSC, 2023, pp. 27–35. ISBN 978-9975-46-824-4.
5. McDonald, A.S. The prevalence and effects of test anxiety in school children. In: Educational Psychology. 2001, vol. 21(1), pp. 89–101. https://doi.org/10.1080/01443410020019867
6. Mitrofan, S. Anxietatea școlară – o problemă a formării civice. În: Didactica Pro 2002, nr. 5(15), pp. 26–29. ISSN 1810-6455.
7. Phillips, B.N. School Stress and Anxiety: Theory, Research, and Intervention. New York: Human Sciences Press, 1978.
8. Racu, I.; Racu, I. Anxiety in children and adolescents. In: Univers Pedagogic. 2023, nr. 1(77), pp. 41–46. https://doi.org/10.52387/1811-5470.2023.1.07
9. Zeidner, M. Anxiety in Education. In: PEKRUN, R.; LINNENBRINK-GARCIA, L. (eds.) International Handbook of Emotions in Education. New York: Routledge, 2014, pp. 265–288.

Studiile despre victimizare și rolul lor în arhitectura dreptului

Aura PREDA,
Conf. univ. dr, FSJSA, București- Universitatea ” Spiru Haret”/cerc.șt.III, Institutul de Cercetări Juridice - Academia Română

Rezumat

Studii despre victimizare se bazează pe analiza și interpretarea chestionarelor despre victimizare care au ca scop identificarea/caracterizarea infracțiunilor/victimizărilor neraportate de către victime. Lucrarea va prezenta istoricul și specificul acestor studii la nivel internațional, european, național valorificând valențele metodelor istorică și comparativă. Vor fi analizate meritele și limitele acestor studii despre victimizare, dar și rolul lor în orientarea politicilor penale și a propunerilor de *lege ferenda* în domeniul penal.

Cuvinte cheie: cifra neagra a victimizării, chestionare, studii despre victimizare, neraportare, pasivitatea victimelor.

Delimitări conceptuale

Titlul anunțat[9] are legătură cu criteriile de delimitare a Criminologiei, respectiv unul dintre elementele obiectului de studiu, dar deopotrivă cu metodologia aferentă acesteia. Lucrarea a fost înscrisă în secțiunea a VI-a a acestei conferințe, respectiv *Profesiile juridice–Provocări și performanță,* profesia de cerc.șt. în domeniul juridic rămâne o opțiune printre profesiile juridice, profesie care trebuie să facă față unor provocări, ale timpului, tehnologiei și nu numai, dar care motivează la performanță, la fel ca orice profesie. În ceea ce privește obiectul de studiu al Criminologiei, delimităm mai multe elemente printre care și criminalitatea (cu toate dimensiunile acesteia, inclusiv conceptul de ”cifra neagră a criminalității”[10]). Referitor la metodologie, deseori atunci când vorbim despre limitele statisticilor oficiale se abordează și modul în care acestea pot fi depășite, respectiv prin aplicarea sondajelor/chestionarelor de victimizare și a studiilor de auto confesiune.

Corelând cele două elemente precizate (”cifra neagră a criminalității” și statisticile oficiale),reținem câteva aspecte relevante. Statisticile reprezintă o prețioasă sursă de documentare, oferind specialistului acele date care să-i permită o apreciere *globală* cu privire la structura și evoluția fenomenului criminalității și la principalele caracteristici ale populației care a comis infracțiuni/infractoare. Dar statistica nu poate oferi mai mult de atât, ea

[9] Reprezintă valorificarea lucrării de plan propusă pentru în anul 2026, https://icj.ro/SACS/, adaptată la specificul Criminologiei
[10] R. M Stănoiu, *Criminologie*, Ed. Oscar Print, ediția a VII-a, București, 2006, p.24

nu surprinde decât latura cantitativă a fenomenului și nu pe cea calitativă. Principalele reproșuri care sunt aduse *statisticii oficiale* se referă pe de o parte, la faptul că aceasta nu oglindește decât parțial fenomenul, iar criminalitatea reală rămâne necunoscută. Pe de altă parte, sistemul de contabilizare a datelor utilizat în prezent în majoritatea statelor se bazează pe *criterii cantitative de înregistrare,*[11] înlăturând astfel posibilitatea unor aprecieri de natură calitativă asupra fenomenului. De aceea, este necesară completarea acestor statistici penale, oficiale ale poliției, cu alte instrumente care să pătrundă în ”cifra neagră a criminalității”, cu alte întrebări care accesează informații calitative pentru a se apropia de criminalitatea reală și a putea, în final, să inspire modificările legislative și să orienteze politicile penale.

Într-adevăr, încercarea de a determina *un raport cât mai exact între criminalitatea reală, criminalitatea aparentă sau descoperită/înregistrată* și criminalitatea legală constituie una din preocupările constante ale specialiștilor în criminologie. În multe țări se depun eforturi în vederea perfecționării tehnicilor de dezvăluire a criminalității reale, mai exact a cifrei negre a criminalității[12], denumirile pentru chestionarele despre victimizare fiind diferite la nivel național, la fel și periodicitatea acestora. În sfera acestor preocupări se înscriu și acele demersuri de cercetare pe baza cărora se încearcă să se descopere măcar *o parte din cifra neagră a criminalității*. Menționăm, în acest sens, studiile de auto-confesiune sau autoportret, pe de o parte, iar pe de altă parte, așa numitele ”studiile de victimizare”, de fapt chestionarele despre victimizare.

In urma studierii bibliografiei de specialitate din România, am constatat că există mai multe noțiuni care se referă la explorarea experiențelor/opiniilor eventualelor victime, în vederea evaluării și reducerii ”cifrei negre a criminalității”. Astfel termenii identificați au fost: anchetă de victimizare[13], chestionar de victimizare, fie sondaje de victimizare, fie studii de victimizare[14].

Deși profesorul V. Cioclei vorbește despre aplicarea a 2 tehnici pentru a determina ”valoarea necunoscutei din ecuația criminalității”[15], respectiv anchetele de auto-confesiune și anchetele de victimizare, totuși, ancheta rămâne o metodă sociologică de explorare a realității. Dacă prima categorie de anchete se adresează potențialilor delincvenți, cea de-a 2-a categorie se adresează potențialelor victime. Deși acesta nu oferă o definiție anchetelor de victimizare, ne precizează că scopul aplicării acestora, se încearcă *aflarea infracțiunilor suferite de persoanele în cauză, fără ca faptele respective să fie reclamate sau să ajungă în vreun alt fel la cunoștința organelor de justiție.* Totuși, precizează că în cazul anchetelor desfășurate în rândul potențialelor victime acestea se bazează pe chestionare.

Din punctul nostru de vedere, termenul de anchetă desemnează o metodă, iar acestei metode i se subsumează două tehnici: chestionarul și interviul.[16] În cazul de față, toate caracteristicile instrumentului de lucru converg către tehnica chestionarului. Apreciem că studiile despre victimizare subsumează nu numai administrarea chestionarului despre victimizare, ci și analiza și interpretarea acestuia, implicit concluziile și propunerile.

Specificul ”anchetelor de victimizare”

La nivel internațional

Una dintre principalele contribuții ale victimologiei la criminologie este investigarea victimizării prin sondaje/chestionare.[17] Acest tip de sondaj, dezvoltat în Statele Unite în anii 1960, a fost conceput inițial pentru a măsura criminalitatea. Cu toate acestea, de-a lungul anilor domeniul său de aplicare s-a extins semnificativ. Astăzi, sondajele de victimizare ne vorbesc despre caracteristicile, atitudinile și comportamentele victimelor. În acest capitol, după trecerea în revistă a istoriei și evoluției anchetelor de victimizare, vom examina tipul de informații pe care ni le oferă aceste anchete și le vom analiza punctele forte și limitările. Studiile privind victimizarea au orizonturi și scopuri diverse. Unele sunt realizate la nivel internațional, cum ar fi ICVS (International Crime and Victimization Survey - Sondajul Internațional privind Criminalitatea și Victimizarea),

La nivel european

Pentru a stabili comparații între țări, alte sondaje sunt realizate la nivel național, cum ar fi sondajele ANCESDIP 1986 și INSEE 1996 în Franța sau British Crime Survey (BCS)[18] în Anglia și Țara Galilor. Altele sunt realizate la nivelul unei zone urbane, al unei municipalități sau al unui cartier și sunt adesea utilizate ca instrumente pentru evaluarea politicii de securitate locale. În timp ce unul dintre primele sondaje locale europene a fost realizat

[11] Idem, p.94
[12] Definită ca diferență între criminalitatea reală și cea aparentă/înregistrată
[13] Valeriu Cioclei, *Criminologie etiologică*, Ed. Actami, București, 1996, p. 29
[14] R. M Stănoiu, *Criminologie*, Ed. Oscar Print, ediția a VII-a, București, 2006, p.94-95
[15] V.Cioclei, *op.cit.*, p.29
[16]S.Chelcea, Tehnici de cercetare https://www.studocu.com/ro/document/universitatea-de-vest-din-timisoara/metode-si-tehnici-de-cercetare-sociologica/septimiu-chelcea-tehnici-de-cercetare-sociologica/6842640, p.58
[17] Jo-Anne Wemmers, *Victimologie. Une perspective canadiennne*, Pressee de l` Universite de Quebec, Quebec, 2017, p.55
[18] BCS 1998, care acoperă infracțiunile și delictele din 1997, ilustrează discrepanța dintre statisticile oficiale și datele anchetelor privind infracțiunile împotriva proprietății și violența. Pentru fiecare incident înregistrat de poliție, anchetele raportează patru incidente, în timp ce se pretinde că au raportat două poliției. Această discrepanță depinde de infracțiunea în cauză; este foarte mică pentru furturile de mașini (în jur de 2% pentru BCS, Monitorul Belgian de Securitate sau ancheta INSEE THESI).

la Londra (Sparks și colab., 1977), acest tip de sistem se găsește acum în principal în sudul Europei: Portugalia (Porto), Spania (Barcelona, Malaga), Italia (Bologna, Modena).[19]
Locul săvârșirii infracțiunii poate fi defalcat la un nivel mai detaliat: de exemplu, conform sondajului INSEE-IHESI, mai mult de jumătate din atacurile asupra persoanelor au loc în locuri publice (stradă, parc, centru comercial) sau semipublice (parcare, spații comune ale unei clădiri); agresiunile fizice sunt la fel de numeroase la domiciliul victimei ca și în transportul public; în cele din urmă, în ceea ce privește agresiunile fizice, amenințările și insultele au loc mai des în cartierul în care locuiește victima.[20]
La nivel național

Vom urmări cum se reflectă aceste concepte la nivel național , mai ales în lucrările cerc.șt. emerit R. M. Stănoiu, sens în care am optat pentru o abordare cronologică, valorificând valențele metodei istorice. Precizăm că vom prelua în expunere conceptul consacrat în lucrările sale, respectiv *"studii de victimizare"* . Așadar, o primă referință, dintr-o lucrare apărută în anul 1981[21], cât privește anchetele întreprinse cu privire la victimele unor infracțiuni, sau așa-numitele studii de victimizare, se citează îndeosebi "*ancheta efectuată în 1966- 1967 în S.U.A. pentru comisia prezidențială. Această anchetă a cuprinde trei mari categorii de rapoarte un raport privind numărul de infracțiuni comis asupra a 10 000 de familii reprezentative pentru S.U.A., un al doilea se referă la patru circumscripții electorale din districtul Columbia (Washington), iar un al treilea la zonele de joasă şi de ridicată criminalitate din Boston și Chicago."*[22] Autoarea descrie în continuare cum au fost grupate infracțiunile și care au fost rezultatele de atunci ale celor 3 rapoarte.[23] Ceea ce a îngrijorat a fost faptul că raportul F.B.I. bazat pe datele acelei anchete arătau că s-a comis aproximativ un număr dublu de infracțiuni față de cele semnalate poliției.[24]. Contrar a ceea ce s-ar fi așteptat, proporția faptelor mai ușoare rămase necunoscute poliției a fost mai redusă. Aceasta s-a datorat mai ales faptului că victimele și-au amintit cu ușurință faptele mai grave, subestimând sau ignorând faptele de mai mică importanță.[25]

Ceea ce a reținut cerc.șt.emerit R.M.Stănoiu[26], citându-i pe Hood și Sparks[27], din punct de vedere metodologic, este că acele eșantioane utilizate nu au fost suficient de reprezentative pentru a conduce la concluzii de ordin mai general. Un alt dezavantaj constă în faptul că astfel de studii nu pot fi de valorificate cel puțin pentru acele infracțiuni pentru care nu se identifică o victimă individualizată. În sfârșit, nu pot fi neglijate nici inconveniente legate de eventualele tendințele de exagerare sau de disimulare a unora din subiecții investigați, în general, dar și cazul studiilor de victimizare. De aceea, validarea rezultatelor devine o provocare, cel puțin prin prisma unor discuții legate de metodologie. *Am menționat aceste aspecte vulnerabile pentru că ele pot fi invocate și astăzi , fiind recunoscute și analizate în literatura de specialitate din diverse continente*.

Chiar dacă aceste rezultate, obținute prin aplicarea tehnicilor privind victimizarea, nu sunt suficient de concludente cât privește criminalitatea reală, trebuie să recunoaștem că au marele avantaj de a aduce în atenție informații privind atitudinea individului/a grupului social față de faptele antisociale, dar și despre factorii care influențează atitudinea menționată. Rezultatele vorbesc deopotrivă despre gradul de toleranță sau intoleranță față de aceste fapte reprobabile. În acest context trebuie să analizăm și motivele pentru care victimele sau potențialele victime, nu înștiințează organele competente despre comiterea unei infracțiuni. Se vorbește despre o multitudine de factori de natură foarte diversă care ar concura la această atitudine de pasivitate/inacțiune. Vom enumera câteva dintre ele, reținute și de d-na prof. Stănoiu[28], dar , deopotrivă, recunoscute și astăzi în interviurile cu victimele. Așadar, enumerăm următoarele motivații: - anumite comportamente antisociale nu sunt percepute ca atare de către victimă sau de alte persoane prezente la victimizare (fie din cauza necunoașterii legii, fie unei toleranțe foarte mari față de asemenea fapte); - reticența pe care o mare parte a populației o dovedește față de eventualitatea unui contact cu organele judiciare (apare destul de frecvent); - teama pe care autorul îl inspiră victimei infracțiunii determinând-o deseori să renunțe la orice diligență în acest sens. Acesta este semnalat mai ales în cazul infracțiunilor contra persoanei. [29]

Proiectând pe un plan general, cu relevanță pentru studiile despre victimizare, apar ca elemente relevante pe de o parte, reacția socială față de delincvență, iar pe de altă parte, gradul de încredere în activitatea organelor de urmărire penală. Ca atare, achiesând la concluziile cerc.șt.emerit, " *în acel mediu social în care se va reacționa cu promptitudine față de orice încălcare a legii există, desigur, mult mai puține șanse ca astfel de fapte să rămână*

[19] Gerard Lopez et Stamatios Tzitzis, *Dictionnaire des sciences criminelle*, Ed Dalloz, 2004, p.350
[20] Gerard Lopez, op.cit., p.352
[21] R M.Stănoiu, *Metode și tehnici de cercetare în Criminologie,* Editura Academiei, 1981,p. 156.
[22] *Idem*, p.157
[23] Infracțiunile au fost grupate în raport cu gravitatea acestora în două mari categorii: infracțiuni grave și infracțiuni mai puțin grave sau având mai puține șanse de a fi semnalate poliției. Ancheta a arătat că cel puțin o familie din cinci a fost victima unei infracțiuni grave.
[24] Printre infracțiunile grave care în mod frecvent rămân necunoscute poliției se numără violurile, tâlhăriile și furturile de peste 50$. Se estimează că nu se cunosc decât 1/3 din spargeri și 1/3 din violuri nu sunt reclamate
[25] Datele fiind relativ vechi, nu vom prezenta procentele reținute de d-na cerc.șt. R.M. Stănoiu în cartea sa.
[26] R.M.Stănoiu- *Metode și tehnici în Criminologie*, Ed. Academiei, 1981, p.157
[27] R. Hood și M. Sparks, *La delinquance*, Paris, Hachette,1970, p.25 și urm.
[28] R.M. Stănoiu, op.cit., p.57
[29] Idem

necunoscute sau nesemnalate organelor în drept, după cum promptitudinea, competența, vigilența organelor de urmărire penală vor juca un rol hotărâtor în descoperirea unui număr cit mai mare din faptele comise, contribuind astfel la reducerea volumului criminalității ascunse."[30]

O a doua lucrare publicistică din opera d-nei prof. R.M. Stănoiu ce vizează studiile de victimizare apare în lucrarea *Introducere în criminologie*[31], volum în care aceasta subliniază că "*una din principalele căi de studiere a volumului criminalității reale o reprezintă așa- numitele studii de victimizare*." În susținerea acestei idei Ph. Robert[32] afirmă că victimele reprezintă astăzi cheia cunoașterii delincvenței. Relevanța acestor studii, continuă autoarea, este că cercetările de la sfârșitul secolului XX au relevat că într-o serie de legislații drepturile și garanțiile procesuale ale victimei erau foarte reduse.

O altă referire, de data aceasta mai amplă și comparativă a "studiilor de victimizare", la o diferență de aproape 10 ani, o regăsim în lucrarea *Criminologie,* aparținând aceleiași autoare.[33]

Aceasta susține că în sfera preocupărilor de a dezvălui criminalitatea se înscriu și acele "strategii de cercetare" pe baza cărora se încearcă descoperirea măcar a unei părți din cifra neagră a criminalității, iar cele mai reprezentative în acest sens rămân "studiile de auto-confesiune sau autoportret" și "studiile de victimizare". Studiul de autoportret constă "*în interogarea unui grup, ales din populația unui anumit teritoriu, cu privire la faptele penale comise, indiferent dacă acestea au fost urmărite sau judecate de către organele judiciare*."[34] Prin comparație, studiul de victimizare constă "*în interogarea unui grup anume, dar cu privire la faptele penale ale căror victime au fost în decursul timpului acele persoane interogate*"[35]. În urma aplicării *studiilor de victimizare*, întotdeauna s-a constatat că delincvența reală este mult mai mare decât cea oficială.

Într-un volum ulterior al Criminologiei, R.M. Stănoiu [36], reia problematica așa-numitelor "studii de victimizare", în aceeași manieră în care o făcuse în lucrarea anterioară din 1998, respectiv într-o frază în care compară cele două tehnici de cercetare a cifrei negre a criminalității. Este vorba despre definițiile studiului de autoportret și a studiului de victimizare, instrumente de cercetare care completează cu informații calitative statisticile oficiale, mai ales cele penale. Și în acest volum, analizei și rezultatelor studiului de autoportret sau auto confesiune le sunt consacrate spații mai ample.

În concluzie, lucrarea care cuprinde cele mai multe detalii despre cadrul conceptual, respectiv aplicarea, avantajele , dar si limitele „studiilor de victimizare" este lucrarea *Metode și tehnici de cercetare în Criminologie*[37]. Doamna cerc.șt. emerit a pledat pentru o abordare complexă considerând că studiile de victimizare și cele de autoportret trebuie completate cu interviuri clinice (nu doar jurnalistice) atât cu victimele, cât și cu agresorii (de exemplu, în cazul infracțiunilor de omor sau violență domestică), dar și cu alte tehnici principale și secundare de cercetare.

Cadrul practic-aplicativ

În ceea ce privește perspectiva aplicată a "studiilor de victimizare", în care a fost implicată direct cerc.șt. emerit R.M. Stănoiu, poate fi exemplificată cu o cercetare empirică, desfășurată în București, în anul 1996. Rezultatele cercetării au fost publicate, iar lucrarea s-a intitulat *The International Crime Victims Survey in Bucharest*[38]. Din această lucrare vom extrage câteva date care vor întregi cadrul conceptual prezentata anterior. Autoarea debutează cu prezentarea unui istoric al acestui tip de anchete, pregătite și administrate, din anii 1960, în SUA, pentru a calcula rata victimizării pe un eșantion de 50.500 de gospodării.[39] Ulterior, în anii 1987[40], avea să fie inițiat un grup internațional, format din reprezentanți a 14 state, pentru a pregăti chestionare standardizate, internaționale. În anul 1992, o altă anchetă internațională a avut loc. De data aceasta, au fost invitate să participe 30 de țări, din mai multe continente, inclusiv Africa, Asia, America latina, America de Nord, Europa, etc. De data aceasta UNICRI, adică *UN Internațional Crime and Justice Research Institut,* a coordonat aceste anchete, a susținut implementarea la nivel național pentru o mai buna înțelegere a infracționalității și creșterea eficienței controlului infracționalității și a politicilor de prevenire.

În ceea ce privește țara noastră, aceasta a fost invitată să participe în noua anchetă internațională, în 1996, împreună cu alte 60 de țări.[41] Impactul criminalității asupra cetățenilor a fost investigat din două puncte de vedere: al experienței personale cu infracțiunile și percepția despre infracționalitate/victimizare la nivelul comunității. S-a avut în vedere un număr de 11 infracțiuni (împotriva proprietății și împotriva persoanei) care au fost investigate în

---

[30] *Idem*
[31] R.M. Stănoiu, *Introducere în criminologie, Ed.* Academiei Române, București,1989,p. 30
[32] Ph. Robert, *Les comptes du crime*, Paris, Sycomore,1985, p.5
[33] R.M. Stănoiu, *Criminologie*, ediția a III-a, revăzută și adăugită, Ed. Oscar Print, București, 1998, p.92
[34] *Idem*
[35] *Idem*
[36] R.M. Stănoiu, *Criminologie*, ed. a VII- a, revăzută și adăugită, Ed. Oscar Print, București, 2006, p.95
[37] R.M. Stănoiu, *Metode și tehnici de cercetare în Criminologie,* Ed. Academiei, București, 1981, p.156-159
[38] R.M.Stănoiu, H.M. Vasilescu, *The International Crime Victims Survey în Bucharest* , în vol. Problems of Victimization in the Countries of Balkan Region, Ed.Parallax, Sofia, 1998, p.179-189
[39] Lisa D. Bastian, *Criminal victimization in the United States* (1993) apud R.M. Stănoiu, H.M. Vasilescu, *op.cit.*, p.179
[40] J.J.M.van Dick, patricia Mayhew, M. Killias, *Experience of Crime Across the world: Key Findings of the 1989 International Crime Survey*, Kluwer, Deveter (1990) apud R.M. Stănoiu, H.M. Vasilescu, op.cit., p.179
[41] *Idem*, p.180

detaliu, dar și fraude ale consumatorilor și corupție. Cercetarea a vizat o perioadă de 5 ani, anul de referință a fost 1995. Autoarea anunță că a fost un proiect aparținând Institutului de Cercetări juridice al Academiei Române, începând cu 19 februarie 1996, când a demarat un studiu de victimizare în București. Având la bază standardele UNICRI, respectiv chestionare traduse în limba română. S-a folosit un eșantion simplu stratificat aleator, de 1091 de persoane, cu vârsta peste 16 ani, criteriul principal fiind zona rezidențială. Din eșantion au făcut parte 1000 de gospodării din București și deopotrivă, 91 de gospodării din 2 zone rurale situate în estul României, respectiv 9 sate din județele Buzău și Vrancea.[42] Echipa de operatori de anchetă a fost formată din 5 bărbați și 5 femei (10 persoane- toți studenți de la Facultatea de Drept, București, a Universității Spiru Haret) și un coordonator, echipă care a fost pregătită pe parcursul a 4 seminarii.

Chestionarea subiecților a avut loc la reședința acestora, în general, după-amiaza sau seara. Pe parcursul administrării chestionarelor nu au fost întâmpinate probleme majore, dar s-a constatat un interes crescut al populației pentru aspecte legate de criminalitate, dorința de a participa în acest tip de anchetă fiind relativ satisfăcătoare[43]. Se precizează și faptul că nu au avut loc evenimente politice sau sociale majore, în perioada în care s-a desfășurat această anchetă, aspecte care ar fi putut influența răspunsurile subiecților.

Rezultatele cercetărilor cercetării au fost cuprinse în mai multe tabele, astfel: 1. Alcătuirea eșantionului în funcție de vârstă și gen;[44] 2. Rata de răspuns la nivelul eșantionului;[45] 3. Prevalența ratei victimizării în anul 1995 față de cei 5 ani anteriori[46]; 4. Motivele pentru care incidentele nu au fost raportate la poliție[47]; 5. Motivele pentru care sunt raportate incidentele la poliție[48]; 6. Satisfacția după raportare și motivele de insatisfacție față de poliție[49]; 7. Gradarea infracțiunilor (foarte grave, suficient de grave și nu foarte grave;[50] 8. Gradul de siguranță comparative, adică martie 1993 față de martie 1996;[51] 9. Măsurile de prevenire a criminalității;[52] 10. Atitudinile față de pedepse.[53] Principalele concluzii ale acestui studiu despre victimizare sunt: - a crescut interesul deopotrivă al autorităților și al publicului față de această acest instrument de cercetare; - problematica în ceea ce privește criminalitatea și victimizarea contează în România; - participanții la această cercetare empirică au fost victimele ale 583 incidente penale în ultimii 5 ani (293 din ele în timpul anului 1995). În ciuda faptului că la momentul acela nu existau și alte modalități de a compara aceste date cu infracțiunile înregistrate, se pare că aceste rezultate au dovedit că o parte importantă a faptelor antisociale nu sunt cunoscute de poliție. De asemenea, rezultatele au arătat că există, cu certitudine, o lipsă de încredere în poliție, mai ales în probleme dedicate delicate, precum incidente sexuale și infracțiuni de corupție. Se pare că este de dorit și de interes să crească prezența poliției la nivel local, printre comunități.

Concluzii

Remarcăm faptul că statisticile oficiale ale poliției sunt incomplete, iar studiile de victimizare sunt instrumente esențiale pentru a scoate la lumină infracțiunile neraportate de victime (din frică, rușine sau neîncredere în autorități), oferind o imagine reală asupra criminalității. Un punct de reper în cariera renumitei cercetătoare este lucrarea/studiul *„The International Crime (Victim) survey in Bucharest”* (1998), dar și în istoria studiilor de victimizare în țara noastră. Acesta a reprezentat un moment esențial în care cercetarea românească a început să aplice instrumente internaționale de măsurare a victimizării. De remarcat și contribuția indirectă a cerc. șt. emerit R.M. Stănoiu, după înființarea Institutului Național de Criminologie[54] și formarea echipei multidisciplinare, la susținerea unui alt studiu de victimizare derulat de institutul menționat.

Conchidem că în viziunea prof. Stănoiu, studiile de victimizare nu sunt doar un exercițiu teoretic, ci un fundament pentru politicile de stat. Datorită acestor cercetări empirice, în România s-au înființat *primele adăposturi pentru protecția victimelor violenței (1996) și s-au fundamentat reformele din Codul Penal (2000)* referitoare la protecția victimei. Opinăm că aceste studii despre victimizare trebuie să devină o tradiție anuală la nivel național pentru că ar releva structura și dinamica criminalității, sau cel puțin anumite forme ale acesteia, și ar putea fundamenta temeinic modificările legislative (reconfigurând dispoziții din codul penal și de procedură penală), dar deopotrivă ar direcționa politicile penale.

Bibliografie

1.Lisa D. Bastian, *Criminal victimization in the United States* (1993)

[42] *Idem*, p.180
[43] R.M. Stănoiu, *op.cit.*, p.181
[44] *Idem*, p.180
[45] *Idem*, p.182
[46] *Idem*, p.182
[47] *Idem*, p.184
[48] *Idem*, p.185
[49] *Idem*, p.185
[50] *Idem*, p.186
[51] R.M. Stănoiu, *op.cit.*,p.186
[52] *Idem*, p.187
[53] *Idem*, p.188
[54] Aflat în subordinea Ministerului Justiției , la momentul în care d-na cerc.șt.emerit ocupa și funcția de Ministru al Justiției.

2.J.J.M.van Dick, patricia Mayhew, M. Killias, *Experience of Crime Across the world: Key Findings of the 1989 International Crime Survey*, Kluwer, Deveter (1990)
3.S.Chelcea, *Tehnici de cercetare*, https://www.studocu.com/ro/document/universitatea-de-vest-din-timisoara/metode-si-tehnici-de-cercetare-sociologica/septimiu-chelcea-tehnici-de-cercetare-sociologica/6842640,
4.V. Cioclei, *Criminologie etiologică*, Ed. Actami, București, 1996
5.Gerard Lopez et Stamatios Tzitzis, *Dictionnaire des sciences criminelle*, Ed Dalloz, 2004
6.R. Hood și M. Sparks, *La delinquance*, Paris, Hachette,1970
7.R.M. Stănoiu, *Metode și tehnici de cercetare în Criminologie,* Ed. Academiei, București, 1981
8.R.M. Stănoiu, *Introducere în criminologie, Ed.* Academiei Române, București,1989
9.R.M. Stănoiu, *Criminologie*, ediția a III-a, revăzută și adăugită, Ed. Oscar Print, București, 1998
10.R. M Stănoiu, *Criminologie*, Ed. Oscar Print, ediția a VII-a, revăzută și adăugită, Ed. Oscar Print, București, 2006
11.R.M.Stănoiu, *Societatea riscului global și marea criminalitate,* Editura Cartea Românească Educațional, București, 2025.

Optimizarea imaginii de sine ca strategie de reducere a anxietății la copiii aflați în situații de risc

Luminița SECRIERU,
Dr. în psihologie, conf. univ., Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălți, Republica Moldova
Lilia NACAI,
Master în psihologie și pedagogie, asistent univ., Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălți, Republica Moldova

Consecințele trăirii traumei de către copii sunt mult mai grave decît în cazul adulților, afectînd multiple arii de funcționare: cognitivă, socială, emoțională, fizică. Dintre toate trăirile negative ale copilului marcat de traumă, anxietatea ocupă un loc aparte, deseori ducând la inhibarea comportamentului, la subminarea resurselor proprii, la scăderea capacității de învățare, a productivității activităţii, la dificultăţi în comunicare și a funcționării sociale. Anxietatea netratată la timp, se poate intensifica și va fi prezentă ca manifestare clinică și cel mai frecvent va condiționa și apariția depresiei (Sîmboteanu, Daniela; Șevcenco, Oxana, 2017)

Autoaprecierea este capacitatea umană ce reflectă atitudinea individului faţă de posibilităţile şi rezultatele activităţii sale. Ea joacă un rol important în evoluţia întregii personalităţi în măsura în care se bazează pe un echilibru între dorinţele, pretenţiile individului, pe de o parte și capacităţile, posibilităţile proprii reale, pe de altă parte. Autoaprecierea se dezvoltă în contextul relațiilor cu familia, cu prietenii și cu societatea (Racu Iulia, 2009). Cercetările psihologice au demonstrat faptul că autoaprecierea este o variabilă psihologică implicată în furie, ostilitate, comportament agresiv şi comportamente delincvente. În acest context ne-a interesat să analizăm relația dintre anxietate şi autoapreciere. Reieșind din cele de mai sus și din numărul mare de copii aflaţi în situaţie de risc, din insuficienţa studiilor referitoare la problematica legată de intervenţia, evaluarea şi asistarea psihologică a acestora sunt motivele care ne-au determinat să alegem prezenta temă de cercetare. Scopul cercetării constă în determinarea relației dintre imaginea de sine și anxietatea la copii în situație de risc.

Metodologia cercetării

În cercetarea au participat zece copii cu vîrste între 8 și 10 ani de la un centru de plasament temporar al copiilor în situație de risc din municipiul Bălți, Republica Moldova. Majoritatea copiilor investigaţi au prezentat cel puțin două forme de abuz, una dintre ele fiind dominantă. Pentru colectarea datelor au fost utilizate următoarele instrumente : 1/Diagnosticarea autoaprecierii stărilor psihice (după Eysenck) și 2/ Metoda Dembo-Rubinștein (în modificarea lui A. M. Prihojan). Pentru verificarea ipotezei 1, conform căreia am presupus că la copilul care a suferit o formă de abuz și neglijare apar o serie de tulburări emoţionale, inițial am administrat metodica *Diagnosticarea autoaprecierii stării psihice după H.J. Eysenck,* în scopul determinării stărilor psihice : anxietate, frustrare, agresivitate, rigiditate. Rezultatele obținute sunt prezentate în figura nr.1.

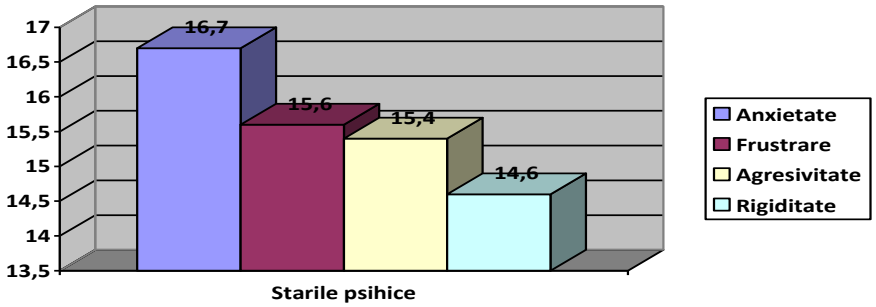


Figura nr. 1: *Reprezentarea grafică a valorilor medii a stărilor psihice a respondenților*

Conform valorilor medii obținute de respondenți, ce reflectă intensitatea manifestării stărilor psihice constatăm, nivel înalt al anxietății, urmat de frustrare sporită, agresivitate înaltă a respondenților și nivel mediu de

rigiditate. *Anxietatea,* nivel înalt (m=16,7) – denotă că copiii abuzați și/sau neglijați trăiesc emoții intense, neliniște exagerată în raport cu situațiile școlare și extrașcolare, trăiesc stări de tensiune, frustrare și nervozitate permanente, manifestă fatigabilitate psihică, supărare, hipersensibilitate și neatenție, tensiuni în corp, emoții sau dureri de stomac, dureri de cap, au dificultăți de adormire, probleme de atenție și concentrare, sentimente de singurătate, îngrijorare, dependență de adulți, refuz de a merge la școală și neîncredere în sine, combinată cu gestionarea defectuoasă a propriilor trăiri și emoții, adesea asistăm și la evitarea comunicării și socializării cu alții copii.

Frustrare, nivel înalt (m=15,6)- denotă că copiii abuzați și/sau neglijați traiesc starea de frustrare, nervozitate, care, de obicei, este însoțită și de un nivel înalt de anxietate, se manifestă prin autoapreciere scăzută, evitarea dificultăților, frica de eșecuri. *Rigiditate,* nivel mediu (m=14,6) – denotă că copiii abuzați și/sau neglijați manifestă invariabilitatea comportamentelor, credințelor, opiniilor chiar dacă acestea diferă, nu corespund situației reale, vieții. Incapacitatea de a reacționa la o situație nouă, de a restructura acțiunile, comportamentele. *Agresivitate,* nivel înalt (m=15,4) – denotă că copiii abuzați și/sau neglijați comunică ineeficient, rezolvă conflictele decât prin acte de violenţă, nu ştiu să ceară ajutorul adulţilor în situaţii dificile sau, uneori, adulţii nu le oferă suficientă atenţie şi sprijin, păstrează mânia, ura faţă de ceilalţi pentru că au fost trataţi incorect la un moment dat, sau își manifeste frustrările, nemulţumirile prin acte de ostilitate directă, pot manifesta agresivitatea ca formă de adaptare.

Sentimentele de teamă, neputinţă, furie, pe care le are copilul, condiţionează tulburări psihopatologice şi un comportament anormal, agresiv, o purtare revoltătoare. Situaţia aceasta duce la dereglarea comportamentuluişi a stărilor emoţionale. Aceşti copii se confruntă cu diverse dificultăţi, le slăbeşte atenţia, capacitatea de concentrare, obosesc rapid mintal sau fizic, sunt retraşi sau pot fi brutali, mincinoşi, răutăcioşi, intră repede în conflict cu cei din jur, li se formează convingerea că violenţa este o modalitate de soluţionare a problemelor. Traumatismul emoţional cronic din copilărie este cauza modificărilor trăsăturilor de personalitate ale copilului şi creării unui potenţial distructiv şi periculos, care este în defavoarea societăţii.

Pentru studiul imaginii de sine am aplicat *tehnica de autoapreciere Dembo – Rubinștein (în modificarea lui A. M. Прихожан)* care are drept scop studierea nivelului autoaprecierii și nivelului de aspirații. În continuare prezentăm în figura nr.2 rezultatele obținute la metoda Dembo – Rubinștein privind nivelul de autoapreciere a copiilor.

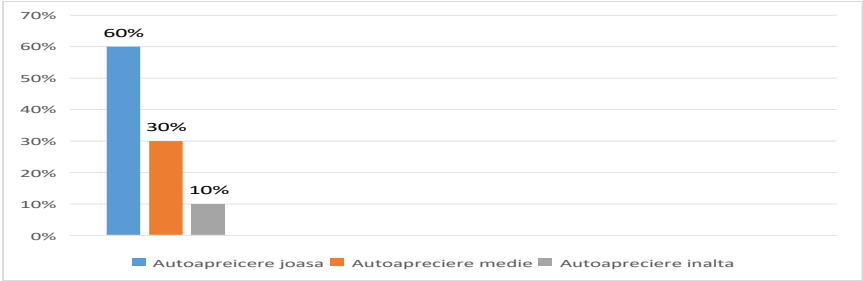


Figura nr. 2. Nivelul de autoapreciere a copiilor dupa tehnica Dembo – Rubinștein

Tehnica Dembo-Rubenștein a permis elevilor să se autoevalueze în raport cu următorii indici: *inteligență, caracter, autoritate la semeni, abilități manuale, exterior, încredere în sine.* Prin aplicarea tehnicii Dembo – Rubinștein s-a urmărit scopul identificării raportului dintre calitatea imaginii de sine și nivelului de autoapreciere la copii. Analiza datelor prezentate în figura nr.2 oferă următoarea informație: din totalul subiecților, 60% au o autoapreciere joasa (mai putin de 44 mm), 30% au o autoapreciere medie (intre 45 -59 mm), 10% o autoapreciere inalta (60-74 mm la limita, mai mult spre medie). Observăm că cei mai mulți copii se subapreciază: subiecţii din această categorie alcătuind „grupul de risc", deoarece se manifestă pregnant sentimentul de neîncredere în sine sau sentimentul de apărare ridicat. Subaprecierile indică mai multe ezitări sau lipsa dorinței de realizare. Acești copii sunt emotivi interiorizați, fragili, sensibili, sunt nemulțumiți de sine și de realizările personale, mereu se lamentează și sunt în căutarea motivației, sunt atenți la opinia celorlalți, ușor influențabili. Rezultatele obținute privind nivelul aspirațiilor spre dezvoltare au fost sintetizate în figura nr.3.

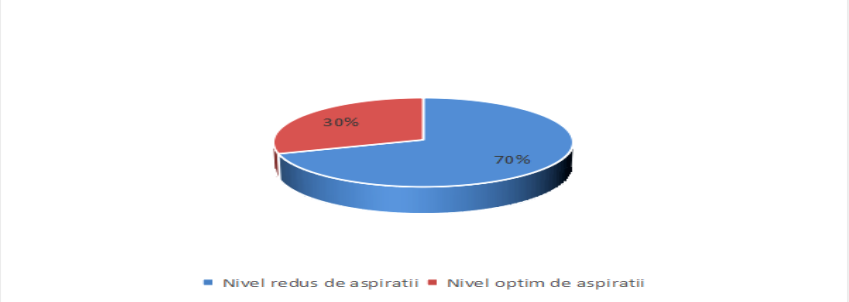


Figura nr. 3. *Nivelul aspirațiilor spre dezvoltare a copiilor după tehnica Dembo – Rubinștein*

Rezultatele prezentate în figura nr.3 denotă următoarea situație: 70% de copii prezintă un nivel redus de aspirații și 30% copii prezintă un nivel optim de aspirații. În continuare am corelat rezultatele obținute la cele două instrumente. Analiza amplă a datelor ne permite să concludem că nivelului înalt de anxietate corespunde cu o autoapreciere scăzută. Rezultatele obținute au fost sintetizate în figura nr.4.

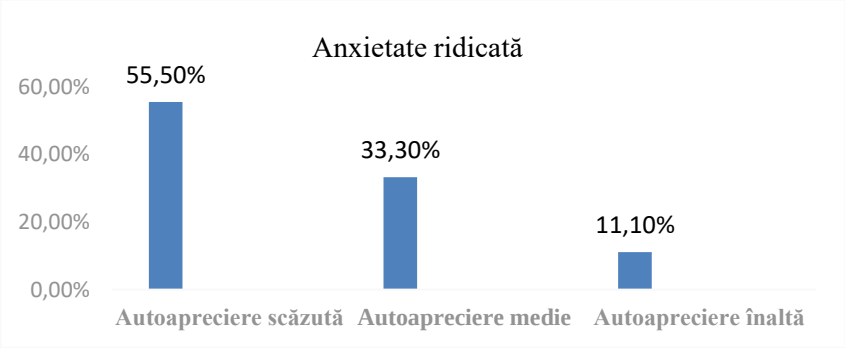


Figura nr. 4. Repartiția datelor privind autoaprecierea la copiii supuși experimentului care manifestă nivel ridicat de anxietate

Rezultatele prezentate în figura 4 denotă următoarea situaţie: 55,5% copii cu un nivel ridicat de anxietate obţin un scor redus, ceea ce presupune o autoapreciere scăzută. Autoaprecierea scăzută sau negativă se manifestă prin neîncredere în forţele proprii, inacceptare de sine, autonegare, prin trăirea unor stări conflictuale, adânci, suferinţe permanente, izolare. Consecinţele pe care autoaprecierea scăzută le produce în funcţionarea psihologică şi în personalitatea copiilor sunt o varietate de emoţii negative, cum ar fi stări apăsătoare, agitaţie, neliniște și un nivel accentuat de anxietate. 33,3% din numărul total de copii cu nivel ridicat de anxietate au o autoapreciere medie. Ei se caracterizează ca fiind precauţi şi nesiguri. Conceptul despre sine al acestor copii este frecvent confuz şi incert, dar în acelaşi timp ei îşi atribuie şi calităţi pozitive. Doar 11,1% cu un nivel ridicat de anxietate au o autoapreciere înaltă. Elevii cu o autoapreciere înaltă se percep ca fiind întotdeauna mulţumiţi de ei, se respectă, recunoscând şi acceptându-şi în acelaşi timp defectele lor.

În concluzie, menționăm că copiii cu un nivel ridicat de anxietate mai mult se autoapreciază la un nivel scăzut și mediu. Acest fapt este confirmat și de coeficientul de corelaţie negativ obţinut, r= –0,557, p=0,045. În urma analizei datelor prezentate constatăm, că există o relaţie de strânsă interdependenţă între anxietate şi autoapreciere. O autoapreciere scăzută are un impact asupra copilului şi anume: pierderea încrederii în forţele proprii, apariţia anxietăţii accentuate și a neliniștii permanente. În continuare am analizat particularităţile nivelului de aspiraţii raportat la nivelul ridicat de anxietate. Rezultatele obținute au fost sintetizate în figura nr.5.

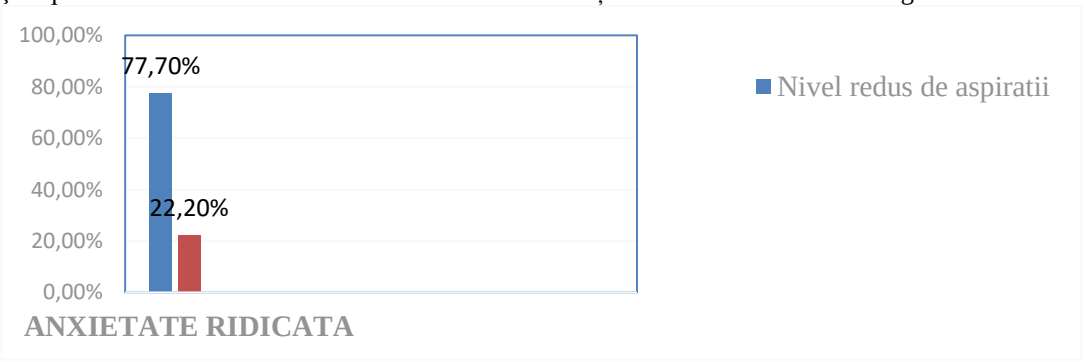


Figura nr. 5. Repartiția datelor privind nivelul de aspirații la copiii supuși experimentului care manifestă nivel ridicat de anxietate

Rezultatele obținute și prezentate în figura nr.5 au arătat că din 9 copii cu nivel ridicat de anxietate, 77,7% prezintă un nivel redus de aspiraţii în raport cu propriul Eu şi anume în raport cu: intelectul, caracterul, autoritatea în faţa semenilor, capacităţile comunicative, înfăţişarea şi încrederea în sine, ceea ce împiedică valorificarea posibilităţilor reale de care el dispune. 22,2% din copiii cu nivel ridicat de anxietate au un nivel optim de aspiraţii. Aceşti copii sunt încrezători în propriile posibilităţi, manifestă perseverenţă în atingerea obiectivelor, sunt critici în evaluarea progresului. Pentru a investiga existența unei relații între anxietate și nivelul de aspirații, am calculat coeficientul de corelație Pearson. Rezultatele ne permit să constatăm existența unei corelații pozitive semnificative între anxietate și nivelul de aspiraţii, r=0,432, p=0,038. Generalizând rezultatele ce vizează interrelaţia *anxietate – autoapreciere* şi *anxietate –nivel de aspiraţii*, vom conchide că există o relaţie de interdependenţă între ele.

Concluzii

Prelucrarea, analiza datelor ne-a permis să constatăm următoarele:

Copiii abuzați și/sau neglijați, supuşi actelor de agresivitate, ei nu pot să aibă încredere în propriile forţe, sunt anxioși, frustrați, complexul de inferioritate este acel factor care-i împiedică în realizarea lor familială şi profesională. Copii supuşi actelor de agresivitate la atingerea maturităţii devin şi ei mai agresivi decît semenii.

Sentimentele de teamă, neputinţă, furie, pe care le are copilul, condiţionează tulburări psihopatologice şi un comportament, agresiv, o purtare revoltătoare, ceea ce duce la dereglarea comportamentului şi a stărilor emoţionale. Aceşti copii se confruntă cu diverse dificultăţi, le slăbeşte atenţia, capacitatea de concentrare, se obosesc rapid mintal sau fizic, sunt retraşi sau pot fi brutali, mincinoşi, răutăcioşi, intră repede în conflict cu cei din jur, li se formează convingerea că violenţa este o modalitate de soluţionare a problemelor. Traumatismul emoţional cronic din copilărie este cauza modificărilor trăsăturilor de personalitate ale copilului şi creării unui potenţial distructiv şi periculos.

Rezultatele experimentului de constatare au servit drep suport în elaborarea și implementarea unui program de intervenție psihologică în vedere optimizării stării psihice, autoaprecierii, diminuarii anxietății în cazul copiilor victime ale abuzului, neglijarii. Astfel, cei 9 copii care au inregistrat nivel ridicat de anxietate și o autoapreciere joasă au constituit grupul țintă al programului. Cu acesti copii au fost desfășurate 7 ședințe de grup cu durata de 40 - 50 minute. Având vârste apropiate şi experienţe asemănătoare, coeziunea grupului s-a realizat cu uşurinţă.

Programul oferă copilului posibilitatea de a împărtăși cu ceilalţi trăirile asociate abuzului, neglijării, putând, de asemenea, afla mai multe despre experienţele celorlalţi. Programul de interventie a fost constituit din 3 părți: 1. *Etapa de relaționare și cunoaștere în grup* (1 ședință) - această parte a programului a fost orientată spre stabilirea regulilor și principiilor de lucru cât și pentru stabilirea obiectivelor și așteptărilor. 2. *Etapa de intervenție* (5 ședințe) - a urmărit atingerea obiectivelor formulate. Această parte a programului cuprinde tehnici și exerciții ce conduc la dezvoltarea imaginii de sine; antrenarea și optimizarea încrederii în sine; antrenarea autoaprecierii; învăţarea tehnicilor pentru înlăturarea încordării; stimularea autoaprecierii; și dezvoltarea capacităţii de autoreglare psihică. 3. *Etapa consolidării și evaluării eficienţei programului în ansamblu* (1 ședință) - această etapă are ca scop evaluarea rezultatelor, cât și consolidarea cunoștințelor, și abilităților
dezvoltate pe parcursul programului.

În scopul evaluării eficienţei programului de intervenţie asupra tulburărilor emoţionale evidenţiate la copiii abuzaţi și neglijaţi am administrat testele: *Diagnosticarea autoaprecierii stării psihice* după H.J. Eysenck și *Tehnica de autoapreciere Dembo – Rubinștein* (în modificarea lui A. M. Прихожан). Au fost examinate rezultatele obţinute de copii după etapa de intervenţie comparativ cu cele din etapa constatativă. În scopul analizei comparate a valorilor experimentale prezentăm în continuare, în figura 6, rezultatele obţinute de copiii abuzaţi și neglijaţi la etapa *pre-test* și *post-test* la testul *Diagnosticarea autoaprecierii stării psihice* după H.J. Eysenck.

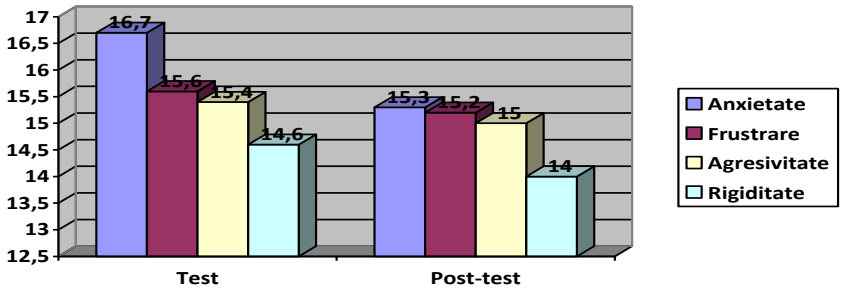


Figura nr. 6: Reprezentarea grafică a valorilor medii a stărilor psihice a respondenților *înainte şi după experimentul de formare*

Conform valorilor medii obținute de respondenți, ce reflectă intensitatea manifestării stărilor psihice constatăm diferenţe importante între rezultatele Test și rezultatele-Retest: indici cantitativi semnificativ mai scăzuți la dimensiunea *Anxietatea* (MTest =16,7 *vs*. MRetest =15,3), *Frustrare* (MTest =15,6 *vs*. MRetest =15,2), *Rigiditate* (MTest =15,4 *vs*. MRetest =15), *Agresivitate* (MTest =14,6 *vs*. MRetest =14). Aceste rezultate pot fi explicate prin activitățile din cadrul programului formativ orienatate spre dezvoltarea competenţelor de management emoțional; prelucrarea emotiilor si cogniţiilor asociate traumei, abilităților de relaționare.

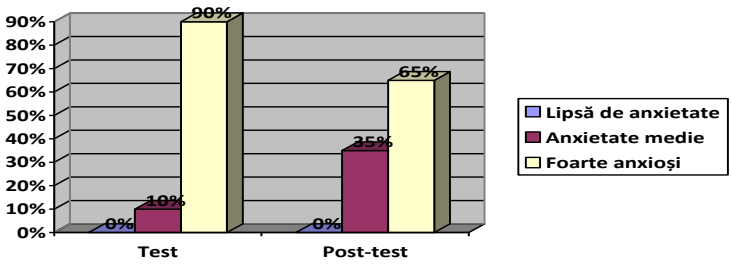


Figura nr.7. Distribuția datelor privind nivelul anxietății a respondenților înainte şi după experimentul de formare

Prezintă inters, pentru cercetarea noastra compararea indicilor cantitativi obținuți de respondenți privind nivelul anxietății la inainte și după experimentul de formare. Rezultatele cantitative ne permit să consemnăm diferențe între rezultatele -*Test* și rezultatele-*Retest*. Astfel, constatăm că copiii abuzați și neglijați prezintă indici cantitativi mai scăzuţi la *dimensiunea Anxietate* (*Test* - circa 90% respondenți s-au autoapreciat cu nivel înalt de axietate, iar 10% marcați de anxietate medie *vs. Retest* circa 65% din respondenți foarte anxioși, iar 35% marcați de anxietate medie). Ceea ce denotă că copiii abuzați și neglijați percep, autoapreciază stare sa mai puțin anxioasă decît în experimental de constatare, fapt ce confirmă că programul formativ propus la etapa intervenției psihologice s-a dovedit a fi eficient.

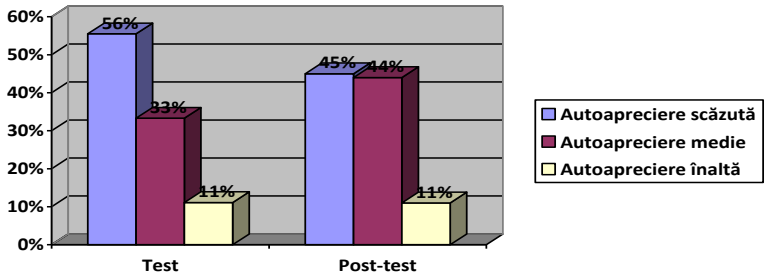


Figura nr. 8. Repartiția datelor privind nivelul autoaprecierii la copiii supuşi experimentului formativ care manifestă nivel ridicat de anxietate **(**rezultatele Test şi rezultatele-Retest)

Rezultatele prezentate în figura 8 denotă următoarea situaţie: *Test* - 55,5% copii cu un nivel ridicat de anxietate obţin un scor redus, ceea ce presupune o autoapreciere scăzută, *Retest* - 45% copii cu un nivel ridicat de anxietate obţin un scor redus, ceea ce presupune o autoapreciere scăzută; *Test* - 33,3% din numărul total de copii cu nivel ridicat de anxietate au o autoapreciere medie, *Retest -44 %* din numărul total de copii cu nivel ridicat de anxietate au o autoapreciere medie; *Test şi Retest* - doar 11,1% cu un nivel ridicat de anxietate au o autoapreciere înaltă. Rezultatelor obţinute în faza aplicării diagnosticului post-test, ne arată faptul că modelul experimental propus şi-a dovedit eficient. Programul de intervenție psihologică poate fi utilizat de specialiștii în domeniu, în lucrul cu copiii abuzați, neglijați în vederea ameliorării tulburările emoționale, îmbunătățirii imaginii de sine și a relaționării.

Bibliografie

1. Batog, M. Modalitati de interventie psihologica in cazul tulburarilor posttraumatice de stres la copii si adolescenti. Suport metodologic. Chisinau, 2015, p.26
2. Racu, Iu. Relaţia dintre autoapreciere şi anxietate la preadolescenţi. In: Psihologie Pedagogie Specială Asistenţă Socială. 2009, nr. 3 (16), p. 70 –74
3. Sîmboteanu, Daniela, ȘEVCENCO, Oxana. Evaluarea și elaborarea Raportului de evaluare psihologică în cazurile de violență, neglijare, exploatare sau trafic al copilului: Ghid. Centrul Naţional de Prevenire a Abuzului faţă de Copii. Chișinău: Tipogr. Foxtrot, 2017
4. Toartă, Viorica, Sîmboteanu, Daniela. Compendiul statistic cu privire la evoluția în anul 2019 a cazurilor de violență, neglijare, exploatare, trafic asupra copiilor. Disponibil pe internet https://www.cnpac.md/ro/compendiul-statistic-cu-privire-la-evolutia-in-anul-2019-a-cazurilor-de-violenta-neglijare-exploatare-trafic-asupra-copiilor-3/
5. Veleanovici, A. Profilul psiho-afectiv al copiilor aflaţi în dificultate. În: Probleme actuale ale ştiinţelor umaniste, Analele ştiinţifice ale doctoranzilor şi competitorilor, vol. VIII, Chişinău, 2009

Metodologia consolidării serviciilor educaționale și sociale pentru asigurarea educației incluzive a copiilor cu cerințe educaționale speciale

Valentina STRATAN,
Dr., conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău
Olesea FRUNZE,
Dr., conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău

Republica Moldova parcurge, în ultimele două decenii, o transformare profundă a sistemului său de educație, orientată de principiul educației pentru toți, consacrat prin Declarația de la Salamanca (1994), Convenția ONU privind drepturile persoanelor cu dizabilități (CRPD, 2006), ratificată de R. Moldova prin Legea Parlamentului nr. 166/2010, și Agenda 2030 pentru ODD 4. Această transformare a implicat trecerea de la un sistem bazat pe segregare instituțională, copiii cu dizabilități plasați în instituții rezidențiale sau școli speciale, separați de familiile și comunitățile lor, la un sistem incluziv, care recunoaște dreptul fiecărui copil de a fi educat în comunitatea sa, în instituții de învățământ general.

Progresele obținute sunt semnificative și documentate în diverse acte publice, studii, cercetări particulare. Studiul UNICEF în parteneriat cu MEC privind incluziunea copiilor cu CES în sistemul de învățământ (2024) relevă o dinamică pozitivă față de studiile similare din 2009, 2012 și 2018 [10]. Potrivit datelor BNS (2025), la începutul anului de studii 2024/2025, 11 800 de elevi cu CES și dizabilități urmau cursurile în instituțiile de învățământ general, reprezentând 95,6% din totalul copiilor cu CES înscriși în sistem [2]. Începând cu 2012, formula de finanțare a educației a dedicat 2% din bugetul de stat educației incluzive, contribuind la extinderea rețelei de servicii de suport la nivel național (UNICEF Moldova) [14].

Cu toate acestea, incluziunea cantitativă nu implică automat incluziunea calitativă. Analiza decalajelor în educația incluzivă realizată de UNICEF în parteneriat cu MEC (2025) documentează că, în numeroase instituții, specialiștii necesari - logopezi, psihologi, psihopedagogi, cadre didactice de sprijin, lipsesc sau sunt insuficienți față de nevoile reale ale copiilor cu CES. Planul Educațional Individualizat (PEI) este tratat mai degrabă ca o formalitate administrativă decât ca un instrument viu de planificare pedagogică. Formarea continuă a cadrelor didactice rămâne sporadică: 50% recunosc că nu dețin competențele necesare pentru implementarea intervențiilor personalizate, iar 33% nu au acces la cursuri specifice de educație incluzivă [1]. Această contradicție dintre progresul normativ și legislativ, pe de o parte, și realitatea implementării, pe de alta, explică de ce consolidarea serviciilor educaționale și sociale reprezintă o prioritate fundamentală asumată explicit în Programul de dezvoltare a educației incluzive pentru anii 2024–2027, aprobat prin HG nr. 950/2023 [8]. Programul recunoaște că incluziunea de calitate nu poate fi asigurată exclusiv prin aportul cadrelor didactice și că este necesară cooperarea tuturor actorilor implicați: structurile educaționale, serviciile sociale, autoritățile locale, familia și comunitatea.

Consolidarea serviciilor educaționale și sociale pentru copiii cu CES nu este un proiect tehnic de reorganizare instituțională, ci este o transformare culturală profundă a sistemului, care presupune voință politică, resurse alocate sistematic, profesioniști bine formați și o societate care valorifică diversitatea ca resursă, nu ca povară. Prezentul articol oferă cadrul metodologic pentru această transformare, pornind de la realitățile și de la resursele existente ale Republicii Moldova.

Metodologia reconfigurează rolul familiei și al comunității: din destinatari pasivi ai serviciilor, aceștia devin parteneri activi și cu drepturi egale în procesul de incluziune. Cercetările internaționale (Epstein, 2011) [6] și experiența națională (Lumos Moldova, Keystone, AO Parteneriate Pentru Fiecare Copil) confirmă că implicarea activă a familiei în elaborarea și monitorizarea PEI, combinată cu activitățile sistematice de educație parentală și de sensibilizare a comunității, produce efecte semnificative și durabile asupra calității incluziunii. Metodologia acordă un accent deosebit formării profesionale la toate nivelurile: formarea inițială în universitățile de profil; formarea continuă prin Programul Național „Investim în Profesori" (ediția II, 2024) [4]; microcalificările ca formă flexibilă și țintită (HG nr. 222/2024); formarea managerilor prin Institutul Național pentru Educație și Leadership (INEL). Acestea nu sunt o opțiune de politică educațională, ci o condiție structurală a consolidării serviciilor și actorilor întregului proces de construire a educației de calitate pentru toți copiii.

Experiența acumulată în Moldova în perioada 2011–2024 demonstrează că cele mai solide bariere în calea consolidării serviciilor nu sunt de natură normativă (cadrul legal există și este, în linii mari, adecvat), ci de natură profesională și culturală. Formarea insuficientă a cadrelor didactice și a personalului de conducere în domeniul educației incluzive rămâne principalul obstacol sistemic identificat [1; 9]. Metodologia de consolidare a serviciilor educaționale și sociale este structurată pe trei niveluri de intervenție complementare, care formează împreună un sistem coerent și funcțional. Fiecare nivel are roluri, actori, instrumente și responsabilități specifice, dar interdependente - eficiența unui nivel depinde de funcționalitatea celorlalte două. Primul nivel de intervenție este cel strategic, care stabilește cadrul de politici, obiectivele naționale și mecanismele de coordonare intersectorială. La acest nivel acționează MEC și MMPS, prin instrumentele de politici aprobate.

Documentul strategic central al perioadei actuale este Programul de dezvoltare a educației incluzive pentru anii 2024–2027 [8]. Programul stabilește obiective specifice cu termene și indicatori de performanță măsurabili, printre care: asigurarea până în 2027 a unui mediu accesibil și adaptat în 80% din instituțiile de învățământ de la toate nivelurile; dotarea până în 2027 a 80% din instituțiile de învățământ cu echipament specific și tehnologii asistive; asigurarea formării inițiale și continue a tuturor cadrelor didactice în domeniul educației incluzive pentru o abordare calificată și calitativă a tuturor copiilor cu CES; dezvoltarea cooperării intersectoriale pentru asigurarea serviciilor de suport multidisciplinar. La nivel strategic, un rol important revine și Centrului Republican de Asistență Psihopedagogică (CRAP), instituție publică aflată în subordinea MEC, al cărei statut a fost aprobat prin HG nr. 1042/2023. CRAP coordonează metodologic întregul sistem de servicii de suport pentru educația incluzivă și asigură formarea formatorilor în domeniu.

Al doilea nivel este cel structural, care cuprinde rețeaua de servicii de suport educațional și social, cu atribuțiile, responsabilitățile și mecanismele de colaborare clar definite. R. Moldova a construit în perioada 2011–2024 o arhitectură instituțională relativ coerentă, documentată în studiul IPP Moldova (2016) și confirmată prin cadrul normativ actual [9]. Rețeaua de servicii de suport educațional cuprinde: - la nivel național: CRAP - coordonare metodologică, formare, monitorizare; – la nivel raional/municipal: SAP (serviciul de asistență psihopedagogică) - evaluarea complexă a copiilor cu CES, recomandări pentru PEI, suport metodologic instituțiilor, monitorizarea procesului de incluziune; – la nivel instituțional: CREI (centru de resurse în educație incluzivă) - suport educațional specializat, consiliere metodologică, activități cu familiile; CMI (comisia multidisciplinară intrașcolară) - coordonarea generală a incluziunii în instituție [12]; CDS (cadru didactic de sprijin) - suportul direct în clasă (copilului, profesorului) [13].

Rețeaua de servicii sociale complementare, reglementată de MMPS, cuprinde: intervenția timpurie (pentru copiii de 0–7 ani); asistentul personal (pentru copiii cu dizabilități severe); echipa mobilă; centrul de zi pentru copii cu dizabilități; centrul specializat de intervenție în TSA. Consolidarea serviciilor la nivel structural presupune că aceste servicii sociale nu funcționează în paralel cu cele educaționale, ci în coordonare cu acestea, prin protocoale de colaborare și mecanisme de referire a cazurilor între SAP și ATAS/STAS (Agenția teritorială de asistență socială/ Structura teritorială de asistență socială) [3; 8]. Un obstacol sistemic identificat la nivelul structural este fragmentarea instituțională: serviciile educaționale și cele sociale operează frecvent în structuri paralele, fără mecanisme funcționale de coordonare. Evaluarea Changing the Way We Care (2021) a relevat că, pentru anumite servicii sociale (Respiro, Echipă mobilă, Asistent personal), lipsesc complet prevederile privind orele de formare și nu există reglementări privind pregătirea asistenților sociali în domeniul educației incluzive sau al coeziunii serviciilor sociale cu cele educaționale [7].

Al treilea nivel este cel operațional, care cuprinde instrumentele concrete, prin care consolidarea serviciilor se materializează în experiența zilnică a copilului cu CES, a familiei sale și a profesioniștilor care îi acordă suport. La acest nivel, PEI reprezintă instrumentul central de convergență a tuturor intervențiilor. Nivelul operațional include, de asemenea: protocoalele de colaborare interinstituțională (SAP- CRAP/ATAS/STAS, CMI-SAP, CREI-servicii medicale); planurile anuale de formare a cadrelor didactice în domeniul EI, elaborate de instituții în colaborare cu SAP și CRAP; programele de educație parentală organizate de CREI; mecanismele de monitorizare a calității incluziunii prin rapoarte semestriale și anuale ale CMI. Eficiența nivelului operațional depinde decisiv de competențele profesionale ale actorilor implicați. Programul de dezvoltare a EI pentru anii 2024–2027 stabilește explicit că formarea inițială și continuă a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive este o condiție a asigurării „unei abordări calificate și calitative a tuturor copiilor cu CES” [5]. Microcalificările reglementate prin HG nr. 222/2024, INEL lansat recent de MEC, și cursurile de recalificare gratuită reprezintă inițiative ale nivelului strategic cu impact direct la nivelul operațional [11].

Consolidarea serviciilor, astfel înțeleasă, nu înseamnă simpla coexistență a structurilor educaționale și sociale, ci integrarea lor funcțională în jurul nevoilor reale ale copilului cu CES. Acest principiu, numit în literatura internațională abordare centrată pe copil și familie (child and family-centred approach), este operaționalizat în Moldova prin instrumentul PEI, ca punct de integrare și centralizare a tuturor intervențiilor educaționale și sociale destinate copilului.

Metodologia se întemeiază pe modelul bio-psiho-social al dizabilității (OMS, 2001), care reconfigurează înțelegerea CES: dizabilitatea nu mai este un atribut intrinsec al individului, ci rezultatul interacțiunii dintre caracteristicile persoanei și barierele create de mediu (fizice, atitudinale, instituționale sau comunicaționale). Prin ratificarea Convenției ONU privind drepturile persoanelor cu dizabilități, R. Moldova și-a asumat obligația de a trece de la un model segregat de educație la unul incluziv, eliminând sistematic aceste bariere. În acest context, prezenta metodologie are ca obiect definirea unui cadru conceptual, structural și operațional unitar pentru consolidarea serviciilor educaționale și sociale, pornind de la premisa că incluziunea de calitate se construiește la intersecția a patru dimensiuni interdependente: cadru normativ coerent și respectat; servicii de suport funcționale și accesibile; cadre didactice și manageriale bine formate; familia și comunitatea, parteneri activi, nu beneficiari pasivi.

Datele recente ale BNS (2025) confirmă că la începutul anului de studii 2024/2025, în instituțiile de învățământ general din republică erau înscriși 11 800 de elevi cu CES și dizabilități, dintre care 95,6% urmau studiile în instituții de învățământ general. Această constatare este un indicator cantitativ remarcabil al procesului de incluziune [2]. Cu toate acestea, Studiul UNICEF în parteneriat cu MEC (2025) documentează că incluziunea cantitativă și cea calitativă nu sunt sinonime: în numeroase instituții lipsesc sau sunt insuficienți specialiștii necesari (logopezi, psihologi, cadre didactice de sprijin), PEI-ul este tratat mai curând ca o formalitate administrativă, decât ca instrument important de planificare, iar formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive rămâne sporadică, 50% recunoscând că nu dețin competențele necesare [1].

Consolidarea serviciilor educaționale și sociale pentru asigurarea educației incluzive a copiilor cu CES reprezintă una dintre prioritățile fundamentale ale sistemului de educație din R. Moldova, consacrată prin Programul de dezvoltare a educației incluzive pentru anii 2024–2027. Această prioritate se întemeiază pe recunoașterea că incluziunea autentică nu poate fi realizată de un singur sector, actor instituțional sau profesionist, ci necesită un răspuns coordonat, continuu și coerent al tuturor structurilor implicate: educaționale, sociale, medicale și comunitare.

Justificarea metodologiei și scopul studiului. Prezentul studiu empiric a fost conceput în scopul verificării și validării cadrului metodologic privind consolidarea serviciilor educaționale și sociale pentru asigurarea educației incluzive a copiilor cu cerințe educaționale speciale. Experiența R. Moldova și cercetările internaționale în domeniu accentuiază concluzia că incluziunea de calitate se construiește la intersecția a patru dimensiuni interdependente - normativă, a serviciilor, profesională și culturală. Pornind de la această premisa, studiul urmărește să determine în ce măsură percepțiile actorilor implicați confirmă sau infirmă această teorie, identificând totodată punctele de forță și lacunele din practica curentă.

Studiul și-a propus realizarea următoarelor obiective: 1. Evaluarea percepției managerilor instituțiilor de învățământ cu privire la funcționalitatea structurilor și serviciilor de suport pentru educația incluzivă (CREI, CMI, CDS, colaborarea cu SAP și ATAS/STAS). 2. Identificarea nivelului de formare profesională și a nevoilor de dezvoltare ale cadrelor didactice în domeniul educației incluzive a copiilor cu CES. 3. Analiza gradului de informare și implicare a părinților copiilor tipici și cu CES în procesul de incluziune educațională și în elaborarea PEI. 4. Identificarea principalelor bariere și factori facilitatori ai consolidării serviciilor educaționale și sociale, din perspectiva fiecărei categorii de actori.

Instrumentele de colectare a datelor sunt șase chestionare distincte, adaptate specificului fiecărei categorii de respondenți: Chestionarul A (manageri), Chestionarul B (cadre didactice), Chestionarul C (părinți copii tipici) și Chestionarul D (părinți copii cu CES), Chestionarul E (asistenți sociali comunitari), Chestionarul F (reprezentanți APL). Fiecare chestionar cuprinde o combinație de întrebări închise (cu răspuns unic sau multiplu) și întrebări deschise. Chestionarele au fost administrate online (platformă Google Forms), participarea a fost voluntară și anonimă.

Eșantionul total al studiului include 105 de respondenți, structurați în șase grupuri (Tabelul 1). Managerii participanți au o vechime medie în funcție de conducere de 8,4 ani. Cadrele didactice participante au o experiență medie de 14,2 ani în învățământ, 60% predau în ciclul primar și 40% în ciclul gimnazial. Părinții copiilor cu CES au copii cu următoarele tipuri de CES: dizabilități intelectuale (40%), TSA (30%), tulburări de limbaj semnificative (20%), dizabilități fizice/neuromotorii (10%).

Studiul empiric a inclus și două grupuri de actori esențiali în consolidarea serviciilor educaționale și sociale pentru copiii cu CES: asistenții sociali comunitari cu o experiență medie de 10,3 ani în domeniu și reprezentanții autorităților publice locale. Acești actori joacă roluri structurale distincte și complementare în mecanismul de incluziune: asistenții sociali asigură identificarea, monitorizarea și sprijinul familiilor în comunitate, în timp ce APL (administrația publică locală) are responsabilitatea finanțării, planificării și coordonării locale a serviciilor. Asistenții sociali provin din ATAS și STAS raionale și comunitare. Reprezentanții APL includ: 4 primari, 3 viceprimari și 3 specialiști în educație/protecție socială din consiliile raionale.

Tabel nr.1. Structura eșantionului cercetării (N=105)

Grupul de respondenți	Nr.	% din total	Instrument
Manageri ai instituțiilor de învățământ	20	19,0%	Chestionarul A
Cadre didactice (și de sprijin)	30	28,6%	Chestionarul B
Asistenți sociali comunitari	15	14,3%	Chestionarul E
Reprezentanți APL- primar, specialist educație și probleme sociale	10	9,5%	Chestionarul F
Părinți ai copiilor tipici	20	19,0%	Chestionarul C
Părinți ai copiilor cu CES	10	9,5%	Chestionarul D
TOTAL	105	100,0%	6 chestionare

Prezentul studiu are caracter exploratoriu, iar dimensiunea eșantionului (n=105) nu permite generalizări statistice la nivel național. Rezultatele reflectă percepțiile unui eșantion de conveniență și trebuie interpretate ca indicatori ai unor tendințe, nu ca date reprezentative pentru întreaga populație școlară din Republica Moldova.

Analiza rezultatelor cercetării. Chestionarul A a evaluat percepția managerilor cu privire la funcționalitatea structurilor și serviciilor de suport pentru educația incluzivă, mecanismele de colaborare intersectorială, formarea personalului și implicarea familiei. Datele colectate de la managerii instituțiilor de învățământ evidențiază o realitate dual: structurile formale ale educației incluzive (CMI, CREI) există în marea majoritate a instituțiilor, însă funcționalitatea lor reală este apreciată critic de înșiși managerii care le coordonează.

Tabel nr.2. Funcționalitatea CMI (percepția managerilor)

Răspuns	Nr.	%
a) Da, funcționează conform regulamentului (Ordinul MECC 683/2019)	6	30,0%
b) Da, dar activitatea sa este mai mult formală	9	45,0%
c) Constituită, dar nu se întrunește regulat	4	20,0%
d) Nu este constituită	1	5,0%
TOTAL	20	100,0%

Astfel, cum reiese din tabelul 1, datele indică că 70% din manageri apreciază că CMI nu funcționează conform reglementărilor (optiunile b+c+d). Doar 30% din manageri afirmă că CMI funcționează conform regulamentului, în timp ce 45% o caracterizează ca „mai mult formală". Aceasta confirmă datele Studiului UNICEF & MEC (2025) referitoare la distanța dintre normă și practică în implementarea incluziunii. Colaborarea cu ATAS/STAS înregistrează cel mai scăzut scor, 55% din manageri evaluând-o ca redusă. Aceasta confirmă fragmentarea intersectorială identificată și în evaluarea Changing the Way We Care (2021): serviciile educaționale și sociale operează preponderent în structuri paralele, fără mecanisme funcționale de coordonare. Principalele bariere ai consolidării serviciilor educaționale și sociale, din perspectiva managerilor, sunt prezentate în tabelul 3.

Tabel nr.3. Principalele obstacole (percepția managerilor)

Obstacol identificat	Nr. mențiuni	% din manageri
Deficit de specialiști (logoped, psiholog, psihopedagog)	17	85,0%
Formarea insuficientă a cadrelor didactice	16	80,0%
Resurse financiare insuficiente	12	60,0%
Lipsa sau insuficiența echipamentelor asistive	11	55,0%
Neimplicarea familiei	9	45,0%
Lipsa suportului metodologic adecvat	8	40,0%
Atitudini negative față de copiii cu CES	5	25,0%

Din datele prezentate în tabelul 3 observăm că primele două obstacole sunt menționate de 80-85% din manageri. Aceste rezultate sunt o confirmare empirică a lacunelor structurale. Distribuția obstacolelor identificate de manageri confirmă ipoteza de lucru a studiului: deficitul de specialiști (85%) și formarea insuficientă a cadrelor didactice (80%) sunt percepute ca cele mai acute probleme, înaintea resurselor financiare. Prin urmare, investiția în capitalul uman este prioritară față de investiția în infrastructură. 60% din manageri la itemul despre nivelul de formare profesională și a nevoilor de dezvoltare ale cadrelor didactice în domeniul EI a copiilor cu CES raportează că sub 40% din personalul didactic a participat la formare specifică EI în ultimii 2 ani.

Chestionarul B a evaluat nivelul de formare, competențele autopercepute, experiența cu copiii cu CES și nevoile de suport ale cadrelor didactice din clasele generale și ale cadrelor didactice de sprijin.

Tabel nr. 4. Calitatea formării universitare inițiale pentru EI

Scor acordat	Nr.	%	Interpretare
Inexistentă/minimă	8	26,7%	Formare absentă sau simbolică
Slabă	11	36,7%	Module superficiale, preponderent teoretice
Medie	7	23,3%	Elemente introduse recent, insuficient aprofundate
Bună	3	10,0%	Formare relativ adecvată (absolvenți recenți)
Excelentă	1	3,3%	Formare specializată (master de specialitate)
TOTAL	30	100,0%	

Rezultatele din tabelul 4 indică faptul că 63,4% din cadre didactice evaluează formarea inițială ca insuficientă sau minimă. Datele la itemul privind formarea continuă confirmă tabloul îngrijorător identificat de UNICEF & MEC (2025): 56,7% din cadrele didactice participante nu au beneficiat de formare continuă consistentă

în domeniul educației incluzive, 30% neparticipând la nicio formare specifică educației incluzive în ultimii doi ani. Numai 13,3% raportează o formare sistematică, cu cel puțin 2 module anuale. Competențe care creează cele mai mari dificultăți cadrelor didacticeîn educația incluzivă sunt menționate următoarele: elaborarea PEI adaptat de 73,3 % participanți, lucrul cu copiii cu TSA în 66,7% răspunsuri, adaptarea/modificarea curriculară de 60,5%, utilizarea tehnologiilor asistive în 56,7% menționări, gestionarea comportamentului în clasă – 46,7% cadre didactice, colaborarea în echipa multidisciplinară - 36,7%, comunicarea eficientă cu familia - 30% respondenți. Constatăm că elaborarea PEI și lucrul cu copiii cu TSA sunt competențele cel mai frecvent menționate ca deficitare. Totodată, 90% din cadre didactice percep implicarea familiei ca formală sau insuficientă în procesul de incluziune educațională și în elaborarea PEI.

În concluzie, cele mai emergente teme din întrebările deschise adresate managerilor și cadrelor didactice țin de formalismul documentar. Cea mai frecventă temă din răspunsurile managerilor și ale cadrelor didactice este percepția că PEI-ul funcționează mai degrabă ca un document administrativ obligatoriu decât ca un instrument viu de planificare pedagogică. Această temă apare explicit în 65% din răspunsurile deschise ale managerilor și 70% ale cadrelor didactice.

„Elaborăm PEI pentru că este cerut la inspecție. Îl revizuim semestrial formal, dar în practică, copilul cu CES primește cam același tip de suport indiferent de ce scrie în plan. Lipsește conexiunea reală dintre document și activitatea zilnică din clasă.” „Am un copil cu TSA în clasă. PEI-ul a fost elaborat împreună cu CDS, dar eu, ca dirigintă, nu știu cum să aplic strategiile scrise acolo în ora de matematică sau în pauze. Lipsa formării practice e problema.”

Analiza calitativă relevă că formalismul PEI are cauze multiple și interconectate: lipsa de formare practică a cadrelor didactice; absența sau supraîncărcarea CDS; lipsa timpului pentru planificarea individualizată în condițiile clasei cu 25–30 elevi; și absența unui sistem de monitorizare reală a implementării. A doua temă majoră, prezentă în 58% din răspunsurile deschise ale managerilor și 53% ale cadrelor didactice, este fragmentarea colaborării între profesioniști și servicii. Respondenții descriu o realitate în care educaționalul și socialul funcționează în paralel, fără puncte reale de convergență în jurul copilului.Logopeda vine de două ori pe săptămână, lucrează cu copilul în CREI, dar eu nu știu ce face acolo și ea nu știe ce fac eu în clasă. Comunicăm rar. Nu există o ședință în care să coordonăm intervențiile. Fiecare lucrăm în cutia noastră.” „Am trimis de trei ori solicitare la asistentul social comunitar pentru un copil cu CES din familie vulnerabilă. Nu am primit niciun răspuns. Nu există un protocol clar. Eu nu știu ce face DASPF-ul pentru copilul acela și ei nu știu ce fac eu.”

Această temă confirmă lacuna normativă identificată în Evaluarea Changing the Way We Care (2021): absența protocoalelor de colaborare formalizate între serviciile educaționale și sociale produce o fragmentare structurală cu impact direct asupra calității incluziunii. Tema formării profesionale apare cu o intensitate deosebită în răspunsurile cadrelor didactice (77% din răspunsurile deschise). Respondenții descriu un parcurs de formare în care cunoștințele despre educația incluzivă au fost dobândite mai degrabă prin experiența directă cu copiii cu CES decât prin formare sistematică.

„Am lucrat 12 ani înainte să particip la primul curs despre CES. Tot ce știu am învățat din greșeli, din conversații cu CDS-ul și din câteva articole citite pe cont propriu. Formarea inițială nu m-a pregătit deloc pentru ce înseamnă să ai un copil cu autism sau dizabilitate intelectuală în clasă.” „Programul Investim în Profesori a fost util, am participat la modulul de EI. Dar a durat 3 zile. Nu e suficient. Ai nevoie de luni de practică supervizată, nu de 3 zile de teorie, ca să știi cum să gestionezi o criză de comportament în clasă sau să adaptezi o lecție pentru un copil cu TSA.” „Mi-aș dori un mentor - un specialist în EI care să vină în clasa mea, să mă observe și să-mi ofere feedback concret. Nu un curs la hotel cu certificate. Mentoratul real.”

Cererea de mentorat și supervizare practică apare în 43% din răspunsurile deschise ale cadrelor didactice, confirmând relevanța INEL ca instrument de politică publică. Totodată, răspunsurile sugerează că formatul actual al cursurilor (intensiv, cu durată redusă) este perceput ca insuficient pentru schimbarea practicilor. O temă distinctă, menționată de 85% din manageri și 73% din cadre didactice în răspunsurile deschise, este supraîncărcarea specialiștilor disponibili și, în multe cazuri, absența totală a acestora. Situația este descrisă ca „un specialist pentru toți copiii cu CES din școală”.

„Avem o logopedă pentru 18 copii cu CES care au nevoie de logopedie. Ea vine 4 ore pe săptămână. Calculați câte minute pe copil pe zi rezultă. E imposibil să fie eficient.” „La noi în comună nu există psiholog. CDS vine de la SAP, o dată la două săptămâni. Dacă apare o situație de criză, sunăm la raion și așteptăm câteva zile. Copilul cu CES nu poate aștepta câteva zile.”

Această situație este confirmată de datele Studiului UNICEF & MEC (2025), care constată că în numeroase instituții lipsesc sau sunt insuficienți specialiștii necesari. Prevederile MEC (2025) privind includerea funcțiilor de psiholog, logoped și CDS în statele de personal ale grădinițelor din 2025 reprezintă un răspuns la această realitate, însă implementarea deplină necesită resurse și timp.

Chestionarul C a evaluat gradul de informare, atitudinile și percepțiile părinților copiilor fără CES (tipici) față de educația incluzivă, coexistența în clasă a copiilor cu și fără CES și colaborarea cu instituția de învățământ. Atitudinea față de prezența copiilor cu CES în clasa obișnuită de către părinții copiilor tipici s-a evidențiat una

neutră sau rezervată față de incluziune - 35% din părinți tipici. Majoritatea părinților- 65% - au menționat că nu au beneficiat de informare formală din partea instituției despre educație incluzivă, recurgând la izvoare informale sau neavând deloc informații. Evaluarea calității comunicării pe această temă confirmă o lacună semnificativă în dimensiunea culturală a incluziunii. La itemul cu privire la percepția părinților tipici despre pregătirea profesorilor pentru EI răspunsurile s-au concenrat (70% părinți) la varianta parțială sau insuficientă.

Chestionarul D s-a centrat pe evaluarea experienței directe a familiilor copiilor cu CES cu serviciile educaționale și sociale disponibile, nivelul de informare și participare în procesul incluziv și satisfacția față de calitatea suportului primit. Marea majoritate din familiile copiilor cu CES (80%) au semnalat că nu sunt implicate real în elaborarea PEI - au semnat documentul, dar implicarea reală a fost limitată, nu au fost invitat/ă, nu știu ce este PEI. Itemul cu privire la calitatea sprijinului educațional a constatat că 60% din familiile copiilor cu CES evaluează sprijinul educațional ca inexistent sau slab. Tot atâțea părinți la itemul despre serviciile sociale complementare de care beneficiază copiii cu CES au menționat că sunt beneficiari de servicii asistent personal, echipă mobilă, centru de zi, CREI, pe când 40% din familiile copiilor cu CES nu beneficiază de niciun serviciu social complementar educației. O mare parte - 90% din familiile copiilor cu CES nu percep o colaborare eficientă între instituția de învățământ și serviciile sociale. Dacă și există, este ocazionalp, la solicitarea familiei.

La conturarea concluziilor intermediare, extrase din răspunsurile familiilor copiilor tipici și celor de copii cu CES, vom menționa că din perspectiva părinților copiilor cu CES, tema dominantă (80% din răspunsuri) este lipsa de informare cu privire la drepturile copilului și la mecanismele de participare în procesul incluziv. Din perspectiva cadrelor didactice și a managerilor, tema corelativă este dificultatea de a implica familia în mod real.

„Nimeni nu mi-a explicat ce este PEI-ul. Am semnat o hârtie la începutul anului, nu știu ce scrie în ea. Știu că fiul meu are ore suplimentare cu o doamnă, dar nu știu ce lucrează acolo și cum pot ajuta acasă." „Sunăm părinții copilului cu CES pentru ședințe, dar vin cu greu. Sunt oameni ocupați, mulți sunt plecați. Când vin, nu înțeleg terminologia și plecăm cu senzația că am bifat o cerință formală, nu că am colaborat cu adevărat."

Un pattern distinct apare în răspunsurile părinților copiilor tipici față de incluziune: cei cu atitudini pozitive invocă experiența directă de a vedea cum copilul cu CES este inclus în activitățile clasei, în timp ce cei cu atitudini rezervate invocă teama că educația copilului lor va fi „întârziată" de prezența copilului cu CES. Aceste temeri nu sunt confirmate de datele cercetărilor, dar persistă în absența informării sistematice.

Chestionarul E a evaluat percepția asistenților sociali privind colaborarea cu instituțiile de învățământ, nivelul lor de formare profesională pentru lucrul cu copiii cu CES în context educațional, rolul lor în echipa multidisciplinară și barierele întâmpinate în furnizarea unui suport integrat familiilor copiilor cu CES. Datele colectate de la asistenții sociali relevă un tablou care confirmă și completează constatările celorlalte grupuri: asistenții sociali sunt actori cu potențial semnificativ în consolidarea serviciilor educaționale și sociale, dar rămân, în prezent, insuficient integrați în mecanismele formale ale EI din cauza lipsei protocoalelor de colaborare și a formării specifice inadecvate. Rezultatul de la itemul privind participarea la CMI este cel mai dramatic din întregul studiu: niciun asistent social (0,0%) nu participă sistematic la ședințele CMI sau ale echipei PEI. 66,7% nu sunt invitați niciodată, iar 20% nu știu ce este CMI. Aceasta demonstrează că intersectorialitatea prevăzută normativ, colaborarea dintre serviciile educaționale și cele sociale nu se materializează deloc la nivel operațional, în ciuda prevederilor Programului de dezvoltare a EI pentru anii 2024–2027. O mare parte din asistenții sociali - 80%- evaluează formarea inițială pentru EI ca inexistentă sau minimă. Participarea la PEI este exercitată de doar 2 din 15 asistenți sociali, iar 93,3% din asistenții sociali nu se simt pregătiți pentru participarea la elaborarea PEI.

Tema dominantă în răspunsurile deschise ale asistenților sociali (73% din răspunsuri) este voința de a contribui la incluziunea copilului cu CES, blocată de absența mecanismelor de colaborare formalizate cu instituțiile de învățământ și de lipsa formării specifice domeniului. „Știu familiile cu copii cu CES din comunitate. Le vizitez, le sprijin să obțină asistentul personal sau să acceseze centrul de zi. Dar la școală nu mă cheamă nimeni. Nu știu ce se întâmplă cu copilul acolo, nu știu dacă are PEI sau cum implementează profesorii recomandările. Suntem două sisteme paralele care nu comunică." „Am vrut să particip la o ședință de PEI pentru un copil urmărit de mine - copil cu dizabilitate intelectuală din familie vulnerabilă. Directoarea mi-a spus că nu este nevoie, că PEI-ul este un document intern al școlii. Nu știam că am dreptul să particip. Nu există niciun protocol care să spună clar: asistentul social face parte din echipă."

Analiza calitativă evidențiază că asistenții sociali exercită de facto roluri de interfață între familie și sistemul educațional, mediind relații, orientând spre servicii, prevenind abandonul, dar fără recunoaștere formală în cadrul mecanismelor instituționale ale educației incluzive. Această situație produce o duplicare a eforturilor și o absență a coerenței intervenției. A doua temă majoră a asistenților sociali (67% din răspunsuri) este supraîncărcarea cu cazuri, care limitează dramatic capacitatea de a oferi un sprijin de calitate familiilor copiilor cu CES. „Am 120 de cazuri active în evidență, dintre care 18 sunt copii cu CES sau cu dizabilități. Fac vizite la domiciliu, completez documente, mă ocup de dosare de plasament, de violență domestică. Câte ore pe săptămână pot aloca unui copil cu CES? Matematic, sub o oră pe lună. Este imposibil să fac calitate în aceste condiții." „În comune, în zone

rurale, un asistent social acoperă uneori 3–4 sate. Copilul cu CES poate locui la 15 km distanță. Fără mașină de serviciu, fără combustibil decontat. Incluziunea sună frumos la Chișinău. Aici, la noi, înseamnă cu totul altceva."

Chestionarul F a evaluat gradul de implicare a autorităților publice locale în asigurarea condițiilor pentru educația incluzivă de calitate: planificarea și alocarea resurselor, coordonarea serviciilor la nivel de comunitate, cunoașterea cadrului normativ și percepția priorităților în domeniu. Datele colectate de la reprezentanții APL relevă o necunoaștere semnificativă a cadrului normativ național și o lipsă de mecanisme locale de coordonare, în ciuda responsabilităților atribuite APL prin Programul 2024–2027 și prin Codul Educației nr. 152/2014. Astfel, 60% din reprezentanții APL nu cunosc sau cunosc superficial documentul strategic național în domeniul educației incluzive, 60% din APL-uri nu alocă resurse specifice pentru educația incluzivă, ceea ce este o lacună structurală de finanțare locală. 90% din APL-uri nu au un mecanism formal de coordonare intersectorială pentru incluziunea copiilor cu CES, 80% din reprezentanții APL evaluează serviciile de suport pentru copiii cu CES ca inexistente sau insuficiente. Din serviciile care lipsesc cel mai frecvent în comunitate au fost menționate următoarele: logopedul (90%), CDS (80%) și psihologul (80%) sunt serviciile cel mai frecvent absente la nivel local. 20% din reprezentanții APL consideră că EI nu este responsabilitatea lor, fapt ce confirmă o percepție contrară prevederilor Codului Educației nr. 152/2014.

Tema centrală a reprezentanților APL (70% din răspunsuri) este neclaritatea responsabilităților: cine anume, la nivel local, are responsabilitatea primară pentru incluziunea copiilor cu CES - APL, Direcția Educație, ATAS sau instituția de învățământ? Această ambiguitate produce un vid de coordonare la nivel local. „La noi fiecare structură se ocupă de copiii cu CES în parte: școala are CMI-ul ei, DASPF-ul are cazuistica lui, noi ca primărie aprobăm bugetul și atât. Nu există o ședință în care toți cei implicați să discute același copil. Nimeni nu coordonează imaginea de ansamblu." „Știu că avem copii cu CES în sat. Unii sunt la școală, alții nu. Dar nu știu câți, ce nevoi au, ce servicii primesc. Această informație nu ajunge la primărie. Aș vrea să o am, ca să pot planifica bugetul mai bine. Dar nu există un raport sau un mecanism de raportare."

O temă distinctă, menționată de 80% din reprezentanții APL, este insuficiența finanțării locale pentru serviciile de suport destinate copiilor cu CES. Datele cantitative (50% fără alocare bugetară specifică) sunt dublate de explicații contextuale care evidențiază o presiune financiară reală. „Aș vrea să angajăm un logoped pentru copiii cu CES din comunitate. Nu putem. Bugetul local este calculat la limită: salarii, utilități, drumuri. Nu rămâne nimic pentru logoped sau psihopedagog. Statul ne cere să implementăm incluziunea, dar nu ne dă resursele necesare." „Primăria noastră are 1 200 de locuitori. Nu putem angaja un asistent personal, un CDS, un psiholog și un logoped. Matematic, nu se poate. Ar trebui să existe un mecanism regional, prin care mai multe comune să împartă aceiași specialiști." Sugestia unui model regional de partajare a specialiștilor între comunele mici apare în 40% din răspunsurile deschise ale APL. E o idee inovatoare, coerentă cu logica SAP ca structură raională de sprijin, care ar putea fi extinsă și adaptată nevoilor comunităților mici.

Concluzii

Prezentul studiu empiric demonstrează că: 1. Cadrul normativ al educației incluzive există și este, în linii mari, cunoscut. Problema centrală nu este absența reglementărilor, ci distanța semnificativă dintre normă și implementare, confirmată de 75% din manageri care evaluează CMI ca formale sau nefuncționale conform regulamentului. 2. Deficitul de resurse umane specializate (logopezi, psihologi, psihopedagogi, CDS) este cel mai acut obstacol operațional al incluziunii de calitate, menționat de 85% din manageri și confirmat de 60% din familiile copiilor cu CES. 3. Formarea profesională inițială și continuă este insuficientă și inadecvată pentru cerințele reale ale incluziunii: 63,4% din cadre didactice au primit o formare inițială insuficientă; 63,3% au competențe autopercepute insuficiente pentru elaborarea PEI. 4. Colaborarea intersectorială dintre instituțiile de învățământ și serviciile sociale este, în 90% din cazuri, inexistentă sau ocazională, confirmând fragmentarea structurală a serviciilor. 5. Implicarea familiei în procesul de incluziune este formală sau inexistentă pentru 80% din familiile copiilor cu CES și deficitară informațional pentru 65% din familiile copiilor tipici. 6. Asistenții sociali sunt actori complet excluși din mecanismele formale ale educației incluzive: niciun asistent social participant nu participă sistematic la CMI sau la echipa PEI. 86,7% identifică absența protocoalelor de colaborare cu instituțiile de învățământ ca principala barieră. Aceasta constituie o lacună structurală majoră în consolidarea intersectorială a serviciilor. 7. APL nu are, în 90% din cazuri, mecanisme locale formale de coordonare a incluziunii copiilor cu CES. 60% nu cunosc sau cunosc superficial Programul 2024–2027. 20% consideră că educația incluzivă nu este responsabilitatea APL, o percepție contrară prevederilor Codului Educației. Aceasta demonstrează că implementarea Programului național necesită o diseminare și capacitare urgentă la nivel local.

Bibliografie:

1.Analiza decalajelor în educația incluzivă din R. Moldova. Studiu UNICEF Moldova în parteneriat cu MEC. Chișinău, 2025. Disponibil la:
https://www.unicef.org/moldova/media/19591/file/Analiza%20decalajelor%20%C3%AEn%20educa%C8%9Bia%20incluziv%C4%83%20din%20Rpublica%20Moldova%20.pdf
2.Biroul Național de Statistică (BNS). Situația copiilor în Republica Moldova în anul 2024. Chișinău, 2025. Disponibil la: https://statistica.gov.md/ro/situatia-copiilor-in-republica-moldova-in-anul-2024-9578_61802.html

3.Consiliul Național pentru Determinarea Dizabilității și Capacității de Muncă (CNDDCM). Abordarea bazată pe drepturile omului în procesul de determinare a dizabilității la copii, în conformitate cu CIF-CT. Chișinău: CDPD, 2025. Disponibil la: https://cdpd.md/wp-content/uploads/2025/05/ABORDAREA_BAZATA_PE_DREPTURILE_OMULUI_IN_PROCESUL_DE_DETERMINARE_A_DIZABILITATII_LA_COPII-copy.pdf
4.Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică (CRAP). Educația incluzivă: instruirea cadrelor didactice din Moldova. Programul Național „Investim în profesori", ediția II. Chișinău, 2024. Disponibil la: https://incluziune.gov.md/ro/content/educatia-incluziva-instruirea-cadrelor-didactice-din-moldova
5.CCF Moldova. Educația incluzivă. Disponibil la: https://www.ccfmoldova.org/en/inclusive-education
6.EPSTEIN, Joyce. School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools. 2nd ed. Boulder: Westview Press, 2011. ISBN 978-0-8133-4403-2. https://doi.org/10.4324/9780429494673
7.Evaluarea situației privind formarea profesională inițială și continuă a personalului din domeniul protecției copilului și familiei în R. Moldova. Raport Changing the Way We Care. Chișinău: Keystone Human Services International Moldova Association, 2021. https://bettercarenetwork.org/sites/default/files/2021-10/Raport-2-Workforce-278.pdf
8.Hotărârea Guvernului Republicii Moldova nr. 950/2023 cu privire la aprobarea Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2024–2027. Disponibil la: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=141025&lang=ro
9.Institutul de Politici Publice (IPP Moldova). Implementarea educației incluzive în Republica Moldova. Chișinău, 2016. Disponibil la: https://ipp.md/2016-02/implementarea-educatiei-incluzive-in-republica-moldova/
10. Incluziunea copiilor cu cerințe educaționale speciale în sistemul de învățământ. Studiu sociologic UNICEF Moldova, CBS-Research. Autori: Cantarji V., Vladicescu N., Vieru P., Batrînescu V. Chișinău, 2024. Disponibil la: https://www.unicef.org/moldova/media/15376/file/
11. Ministerul Educației și Cercetării (MEC). Priorități pentru anul 2025. Chișinău, 2025. Disponibil la: https://mec.gov.md/ro/content/prioritatile-ministerului-educatiei-si-cercetarii-pentru-anul-2025
12. Ordinul MEC nr. 683 din 03 iunie 2019 cu privire la aprobarea Regulamentului privind organizarea și desfășurarea activității Comisiei Multidisciplinare Instituționale. Disponibil la: https://mecc.gov.md/sites/default/files/anexa_la_nr._683_din_03.06.2019.pdf. Ordinul MEC nr. 1493/2025 din 22.08.2025 cu privire la aprobarea Regulamentului-cadru al Comisiei multidisciplinare instituționale din învățământul general. Disponibil: https://mec.gov.md/sites/default/files/ordin_mec_aprobare_regulament_cadru_cmi_nr.1493_22.08.2025.pdf
13. Ordinul MEC nr. 2242 din 17.12.2025 cu privire la aprobarea Regulamentului privind organizarea și desfasurarea activitatii cadrului didactic de sprijin în instituțiile de învățământ general (pilotare pentru intervalul 01 ianuarie 2026 -31decembrie 2026). Disponibil: file:///C:/Users/James%20Bond/Downloads/regulament-cds-iulie-2025%206870f18d7b074-1.pdf
14. UNICEF Moldova. Educația incluzivă. https://www.unicef.org/moldova/en/what-we-do/inclusive-education

Paradigma interculturală și educația incluzivă: repere teoretice și implicații pentru practica educațională

Valentina STRATAN,
Dr., conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău
Maria IANIOGLO,
Dr. conf. univ., Universitatea de Stat din Comrat

Introducere

Sistemele educaționale contemporane se confruntă cu o dublă provocare: pe de o parte, creșterea diversității culturale, etnice și lingvistice a populației școlare, generată de mobilitatea globală și de procesele migratoare; pe de altă parte, extinderea mandatului incluziv, prin care fiecare copil - indiferent de origine, capacitate sau statut social — are dreptul la o educație de calitate în sistemul general de învățământ. Aceste două tendințe sunt adesea tratate separat, atât în teoria pedagogică, cât și în practica instituțională. Prezentul articol propune o abordare contrară: paradigma interculturală și educația incluzivă nu sunt concurente, ci complementare - și această complementaritate trebuie valorificată în mod deliberat, mai ales în contextul moldovean.

Republica Moldova reprezintă un laborator natural pentru această analiză. Ea este, prin compoziția sa istorică, un spațiu multicultural și multilingv, cu o diversitate etnică, religioasă și lingvistică semnificativă (români, ruși, ucraineni, găgăuzi, bulgari, romi și alte comunități). Simultan, sistemul său de educație se află în procesul de implementare a celui mai amplu program de educație incluzivă din istoria sa: Programul de dezvoltare a educației incluzive 2024-2027, aprobat prin Hotărârea Guvernului nr. 950/2023 (Hotărârea Guvernului Republicii Moldova nr. 950/2023.). Convergența celor două dimensiuni - interculturală și incluzivă nu mai este o opțiune, ci o necesitate structurală.

Obiectivele articolului sunt: (1) clarificarea conceptuală a celor două paradigme și a relației dintre ele; (2) identificarea zonelor de convergență și a tensiunilor posibile; (3) examinarea situației din Republica Moldova prin raportare la cadrul normativ și la cercetarea autohtonă; (4) formularea de implicații concrete pentru practica educațională. Metodologic, articolul se bazează pe analiza documentară a literaturii internaționale și naționale de specialitate, pe analiza comparativă a documentelor de politici educaționale și pe sinteza critică a cercetărilor empirice relevante.

Paradigma interculturală: fundamente teoretice, de la multiculturalism la interculturalism

Educația interculturală s-a constituit ca paradigmă pedagogică distinctă în a doua jumătate a secolului XX, ca răspuns la provocările diversificării culturale a societăților occidentale. Ea propune o abordare pedagogică a diferențelor culturale, o strategie care ține cont de specificul diferențelor spirituale (culturale) sau de altă natură - diferența dintre genuri, socială sau economică, evitând, pe cât posibil, riscurile care rezultă din schimburile inegale dintre culturi (Pogolșa et al., 2012). Contribuția fundamentală a lui James A. Banks (2009, 2020) a sistematizat câmpul educației multiculturale în cinci dimensiuni: integrarea conținutului, procesul de construcție a cunoașterii, reducerea prejudecăților, pedagogia echității și cultura școlii împuternicite. Aceasta a oferit un cadru operațional care depășește simpla recunoaștere a diversității și vizează transformarea structurală a instituției școlare. Bennett (1998), la rândul său, a introdus modelul dezvoltării sensibilității interculturale (DMIS), care descrie traiectoria de la etnocentrismul negativ spre etnorelativismul constructiv - un instrument util pentru formarea cadrelor didactice.

În literatura română și moldovenească, A. Nedelcu (2008) definește educația interculturală ca fundament al diversității, minorităților și echității, subliniind că aceasta nu este o educație pentru „ceilalți", ci o educație pentru toți - o reformulare care anticipează convergența cu paradigma incluzivă. T. Cozma (2001) identifică interculturalitatea ca provocare sistemică pentru educație, întrucât ea implică nu doar cunoașterea Celuilalt, ci reconfigurarea relației dintre Eu și Altul în spațiul educational.

Interculturalitatea ca paradigmă - nu ca metodă. Distincția dintre interculturalitate ca metodă (activități, proiecte, zile ale culturii) și interculturalitate ca paradigmă este esențială. Paradigma interculturală, în sensul deplin, implică o reconceptualizare a scopurilor educației, a relației cu cunoașterea, a rolului profesorului și a culturii organizaționale a școlii (Goraș-Postică et al., 2020). Ea presupune că diversitatea nu este o problemă de gestionat, ci o resursă didactică de valorificat. Competența interculturală, în modelul lui Byram și Zarate (1997, citat în Șova et al., 2020), include cunoașterea *(savoir)*, abilitățile de descoperire și interacțiune *(savoir-faire)*, conștiința critică culturală *(savoir s'engager)* și atitudinile de deschidere și curiozitate față de Altul *(savoir être)*. Această complexitate arată că formarea interculturală nu se realizează printr-o singură disciplină sau activitate, ci printr-un proces longitudinal integrat în cultura școlii.

Educația incluzivă: de la integrare la participare deplină. Educația incluzivă a câștigat recunoaștere internațională prin Declarația de la Salamanca (UNESCO, 1994), semnată de 92 de state, care plasează responsabilitatea pentru incluziune la nivelul guvernelor și al sistemelor educaționale. Documentul fundamental pentru diagnosticarea și dezvoltarea practicilor incluzive rămâne „Indexul pentru incluziune" al lui Booth și Ainscow (2011), care definește incluziunea ca proces continuu de îmbunătățire a participării tuturor copiilor la educație, cultură și comunitate, cu eliminarea sistematică a barierelor.

Ainscow și Sandill (2010) au arătat că dezvoltarea sistemelor incluzive depinde în mod determinant de cultura organizațională și de leadership-ul instituției școlare - nu de intervențiile izolate sau de adaptările individuale. Această perspectivă sistemică este esențială: incluziunea nu se reduce la plasarea copilului cu CES în clasa obișnuită, ci presupune transformarea întregii culturi a școlii, a așteptărilor, a practicilor de predare și a relațiilor dintre toți actorii educaționali. Conceptul a evoluat semnificativ: de la „integrare", care punea sarcina adaptării pe seama copilului, la „incluziune", care transferă sarcina adaptării la sistemul însuși. Această schimbare de paradigmă este surprinsă sintetic de modelul social al dizabilității (Oliver, 1983; Barnes & Mercer, 2004): dizabilitatea nu este o proprietate a individului, ci rezultatul barierelor create de societate - fizice, atitudinale, instituționale sau comunicaționale.

În accepțiunea contemporană, incluziunea în educație trebuie înțeleasă simultan ca drept și ca proces. Ca drept - ea este garantată de Convenția ONU privind drepturile persoanelor cu dizabilități (CRPD, 2006), ratificată de Republica Moldova prin Legea nr. 166/2010, și de Obiectivul de Dezvoltare Durabilă 4 (ODD 4), care vizează o educație de calitate, echitabilă și incluzivă pentru toți. Ca proces - ea nu are un punct final, ci este o căutare permanentă a celor mai bune modalități de răspuns la diversitate (Booth & Ainscow, 2011).

Incluziunea autentică diferă de simpla toleranță sau de integrarea formală prin faptul că vizează participarea deplină - academică, socială, emoțională - a fiecărui elev. Aceasta presupune diferențierea predării, adaptarea curriculumului, sprijin individualizat și, fundamental, o schimbare de atitudine: de la întrebarea „ce nu poate acest copil?" la întrebarea „ce bariere trebuie să eliminăm pentru ca el să poată?"

Convergența paradigmelor: un model integrat. La prima vedere, cele două paradigme par să vizeze populații diferite: educația interculturală - elevii din minorități culturale sau etnice; educația incluzivă - elevii cu CES sau dizabilități. Această delimitare este însă artificială și, în practică, periculoasă. Ea poate conduce la o fragmentare a abordărilor, în care un copil rom cu dificultăți de învățare, sau un copil refugiat cu traumă și CES, este tratat de sisteme care nu comunică între ele. Sorkos și Hajisoteriou (2021, 2022) au propus depășirea acestui dipolul prin definirea unui cadru integrat, pe care îl numesc „Educație Interculturală și Incluzivă Sustenabilă" (SIIE). Cei doi autori argumentează că ambele paradigme împărtășesc același fundament normativ - justiția socială și dreptul la participare deplină — și că tratarea lor separată inhibă mai degrabă decât consolidează schimbarea

școlii. SIIE vizează satisfacerea nevoilor academice și socio-emoționale ale tuturor elevilor, punând accent pe sustenabilitatea intra- și intergenerațională cu privire la incluziune, egalitate și justiție socială.

Allemann-Ghionda (2009, citată de Sorkos & Hajisoteriou, 2022) a identificat traiectoria conceptuală care unește cele două paradigme: de la educația interculturală la incluziunea diversității. Bunăiașu (2015) a demonstrat empiric că programele de educație interculturală și valorile educației incluzive se susțin reciproc, generând un efect de amplificare a ambelor. Tabelul 1 sintetizează principalele dimensiuni ale celor două paradigme și zonele lor de convergență.

Tabel nr. 1. Convergențe și tensiuni între paradigma interculturală și educația incluzivă

Dimensiune	**Paradigma interculturală**	**Educația incluzivă**	**Zona de convergență**
Viziunea despre diversitate	Diversitate culturală, etnică, lingvistică ca dat constitutiv al societății	Diversitate prin dizabilitate, CES, vulnerabilitate socio-economică	Diversitatea ca resursă pedagogică, nu ca problemă de gestionat
Obiectivul central	Dialog intercultural; recunoașterea identității; combaterea stereotipurilor	Participarea deplină; eliminarea barierelor; echitate	Justiție socială; „educație pentru toți" ca principiu structurant
Relația cu cunoașterea	Cunoaștere situată cultural; perspective multiple; deconstrucția etnocentrismului	Cunoaștere accesibilă tuturor; diferențiere; design universal al învățării	Curriculum flexibil, reprezentativ și accesibil
Rolul profesorului	Mediator cultural; facilitator al dialogului; competent intercultural	Designer de contexte incluzive; specialist în diferențiere	Practician reflexiv; agent al schimbării sociale
Riscul neglijat	Esențializarea culturii; tratarea culturilor ca entități fixe	Medicalizarea diferenței; reducerea copilului la diagnosticul său	Incluziune fără recunoaștere; egalitate fără echitate
Politici de referință (Moldova)	Curriculum EI (2012); Ghiduri Pro Didactica (2020); Strategia Educația 2030	HG nr. 523/2011; HG nr. 950/2023; Legea nr. 166/2010 (CRPD)	Necesitate de politici integrate - lacună actuală în Moldova

Sursa: sinteză proprie pe baza Banks (2020); Ainscow & Sandill (2010); Sorkos & Hajisoteriou (2021); Pogolșa et al. (2012); HG nr. 950/2023.

Justiția socială - fundamentul comun. Ceea ce unește paradigma interculturală și educația incluzivă la un nivel mai profund decât metodologia sau politicile este angajamentul față de justiția socială în educație. Ainscow, Booth și Dyson (2006) identifică drept valori centrale ale incluziunii: egalitatea, participarea, comunitatea, înțelegerea și respectul față de diversitate. Acestea sunt, în același timp, valorile constitutive ale paradigmei interculturale. Mansfield (2013, citat de Sorkos & Hajisoteriou, 2022, p. 7) consideră că justiția socială implică responsabilitatea societății de a asigura bunăstarea tuturor cetățenilor săi, ceea ce nu este posibil dacă educația publică nu oferă șanse egale tuturor elevilor, indiferent de originea lor culturală sau de particularitățile lor de dezvoltare. Convergența practică a celor două paradigme devine evidentă în cazurile de intersecționalitate: un copil rom cu CES; un copil migrant cu traumă și dificultăți de limbaj; un copil refugiat ucrainean cu anxietate și barieră lingvistică. Fiecare dintre acești copii are simultan nevoi culturale, lingvistice și educaționale speciale. O abordare care activează doar una din cele două paradigme este, prin definiție, insuficientă.

Contextul Republicii Moldova, cadrul normativ și provocări. Republica Moldova a construit, în ultimele două decenii, un cadru normativ comparabil cu standardele europene, atât în domeniul educației interculturale, cât și al celei incluzive. Ratificarea Convenției ONU privind drepturile persoanelor cu dizabilități (Legea nr. 166/2010) a semnalat tranziția la modelul social al dizabilității. Codul Educației (2014) a consacrat incluziunea ca principiu fundamental. Programul de dezvoltare a educației incluzive 2011-2020 (HG nr. 523/2011) a pilotat și generalizat modelele incluzive la nivel național. Strategia „Educația 2030" (HG nr. 114/2023) și Programul EI 2024-2027 (HG nr. 950/2023) consolidează și extind acest cadru.

Pe linia interculturală, Republica Moldova a beneficiat de inițiative susținute: Curriculumul de educație interculturală pentru clasele I-IX (Pogolșa et al., 2012), ghidurile metodologice elaborate de Centrul Pro Didactica în parteneriat cu universitățile (Goraș-Postică et al., 2020; Ianioglo et al., 2020; Șova et al., 2020) și Ghidul de competență interculturală (Bezede et al., 2016) reprezintă resurse substanțiale. Curriculum-ul universitar de educație interculturală, elaborat la USM, USARB, UPSC și KDU, a introdus educația interculturală în formarea inițială a cadrelor didactice. Cu toate acestea, o evaluare externă realistă relevă un paradox persistent: deși documentele de politici recunosc rolul complementar al celor două dimensiuni — interculturală și incluzivă - și deși există resurse specifice pentru fiecare, nu există un cadru integrat care să le articuleze în practica educațională curentă. Cele două linii de politici rămân, în mare parte, paralele, gestionate de actori diferiți și cu finanțări separate.

Studiul UNICEF Moldova (2025), realizat în parteneriat cu MEC, evidențiază că doar 30% din cadrele implicate în educația incluzivă au urmat cursuri recente de formare în domeniu. Datele BNS (2025) arată că la începutul anului de studii 2024/2025, în instituțiile de învățământ general erau înscriși 11,8 mii de elevi cu CES și dizabilități, față de aproximativ 9,5 mii în 2021/2022 - o creștere de 24% în trei ani. Simultan, numărul copiilor cu

background migrant și al refugiaților ucraineni în sistemul de educație moldovean a crescut semnificativ după 2022. Aceste date confirmă că presiunea pe sistemul educațional este simultană și dublă: mai mulți copii cu CES și mai mulți copii cu bariere lingvistice și culturale. Capacitatea sistemului de a răspunde adecvat acestei duble complexități depinde tocmai de integrarea celor două paradigme.

Programul EI 2024-2027 (HG nr. 950/2023) marchează un pas important: el prevede asigurarea educației incluzive pentru copiii din grupurile vulnerabile, inclusiv pentru copiii refugiaților din Ucraina - recunoscând astfel intersecția dintre bariera culturală/lingvistică și nevoia educațională specială. Aceasta este prima recunoaștere normativă explicită a convergenței celor două paradigme în legislația moldovenească.

Implicații pentru practica educațională. Prima și cea mai urgentă implicație practică vizează formarea inițială și continuă a cadrelor didactice. Curriculum-ul universitar de educație interculturală, disponibil la UPSC, USM, USARB și KDU (Pro Didactica, 2020), se focalizează pe dimensiunea culturală a diversității. Cursurile de educație incluzivă (MECC, 2017) abordează dimensiunea CES și a dizabilității. Ceea ce lipsește este un modul integrat care să abordeze simultan ambele dimensiuni - să formeze un profesor capabil să răspundă, în aceeași clasă, atât nevoilor unui elev cu dislexie, cât și nevoilor unui elev cu o identitate culturală diferită sau cu o barieră lingvistică. Modelul propus de Sorkos și Hajisoteriou (2020) pentru formarea profesorilor include: predare diferențiată interculturală, învățare colaborativă, predare socio-emoțională și valorificarea mediilor de învățare non-formale. Aceste strategii sunt valabile simultan pentru ambele paradigme și pot fi predate integrat, fără a dubla conținuturile formative.

Educația interculturală se construiește pe principiul Designului Universal al Învățării (DUA/UDL), care prevede că materialele și metodele de predare trebuie proiectate de la bun început pentru a fi accesibile tuturor, indiferent de capacitate, stil de învățare sau background cultural. Aplicat în contextul moldovean, aceasta înseamnă că un manual sau un material didactic trebuie să fie simultan: reprezentativ pentru diversitatea culturală a societății moldovenești (cu referințe la toate comunitățile), accesibil din punct de vedere senzorial și cognitiv (pentru elevii cu CES) și adaptat lingvistic (pentru elevii allofoni sau cu bariere de limbaj).

Ghidul de competență interculturală (Bezede et al., 2016) propune instrumente de evaluare care pot fi adaptate pentru a integra și dimensiunea incluzivă. Curriculumul de educație interculturală de la USARB (2020) introduce explicit modulul „Conștientizarea și acceptarea diversității", adresat în cadrul unității de curs Educație incluzivă - un exemplu de bune practici care poate fi generalizat.

Cultura școlii incluziv-interculturale. O școală care pune în practică ambele paradigme trebuie să-și construiască o cultură organizațională explicit orientată spre diversitate ca resursă. Aceasta presupune cel puțin patru dimensiuni, preluate și adaptate după Booth și Ainscow (2011) și Goraș-Postică et al. (2020): Valorile declarate ale școlii includ explicit recunoașterea și valorizarea diversității culturale, lingvistice și a celei prin dizabilitate sau CES; Politicile interne ale școlii - de admitere, de sprijin, de evaluare - sunt analizate periodic pentru a identifica și elimina barierele, atât cele structurale, cât și cele culturale și atitudinale; Practicile de predare sunt diferențiate și culturalmente responsive - profesorii valorifică experiențele și cunoștințele anterioare ale tuturor elevilor, indiferent de proveniența lor; Climatul relațional al școlii este marcat de siguranță, respect și sentiment de apartenență pentru fiecare elev, inclusiv pentru cei cu CES și pentru cei din minorități culturale sau lingvistice.

Cazul copiilor refugiați ucraineni în Moldova. Un caz concret, urgent și cu înaltă relevanță pentru Moldova este cel al copiilor refugiaților ucraineni. Aceștia prezintă simultan: barieră lingvistică (necesitând o abordare interculturală și suport de limbă), posibile experiențe traumatice cu impact asupra capacității de învățare (necesitând o abordare incluzivă și sprijin psiho-social) și risc de marginalizare și excludere socială (necesitând intervenție la nivel de cultură a școlii și de comunitate). Programul EI 2024-2027 (HG nr. 950/2023) recunoaște explicit acești copii ca beneficiari ai educației incluzive - un pas important, dar insuficient dacă nu este dublat de formarea cadrelor didactice în gestionarea simultană a barierei lingvistice și a nevoii educaționale speciale. Acest caz ilustrează cu forță argumentul central al articolului: paradigma interculturală și educația incluzivă nu pot funcționa eficient separat.

Concluzii și direcții de cercetare. Prezentul articol a argumentat că paradigma interculturală și educația incluzivă nu sunt paradigme rivale, ci complementare, cu un fundament normativ comun - justiția socială - și cu implicații practice care se susțin reciproc. Separarea lor artificială, atât în teoria pedagogică, cât și în politicile educaționale, constituie un obstacol major în calea unei școli cu adevărat echitabile și democratice. Paradigma interculturală nu este un lux pedagogic rezervat societăților avansate. Ea este un imperativ al oricărei societăți care aspiră la incluziune autentică, deoarece orice sistem de educație incluzivă care ignoră dimensiunea culturală a diversității riscă să reproducă, sub forme mai subtile, excluderile pe care pretinde că le combate.

Analiza realizată demonstrează că educația incluzivă și interculturalitatea sunt convergente în nucleul lor conceptual: ambele resping normativitatea unică, ambele propun diversitatea ca resursă și ambele reclamă o transformare sistemică a școlii, nu doar ajustări punctuale. Implementarea acestei convergențe în practica educațională din Republica Moldova presupune: formare didactică integrată în competențe incluzive și interculturale; curriculum transversal care face diversitatea vizibilă în orice disciplină; și management instituțional

orientat spre valorile incluziunii și ale dialogului intercultural (Ainscow & Booth, 2011; Banks, 2016; Conseil de l'Europe, 2018).

Concluzia centrală este că paradigma interculturală și educația incluzivă nu sunt două programe separate de politică educațională, ci două dimensiuni inseparabile ale aceleiași viziuni despre școala pentru toți - o școală în care diferența fiecărui copil nu este o abatere de la normă, ci o contribuție unică la comunitatea comună de învățare. În cazul Republicii Moldova, convergența celor două paradigme este nu doar dezirabilă teoretic, ci necesară structural: un sistem de educație care gestionează simultan creșterea numărului de elevi cu CES și creșterea diversității culturale și lingvistice a populației școlare nu poate funcționa eficient cu instrumente separate. Cadrul normativ existent - HG nr. 950/2023, Strategia Educația 2030, Curriculumul de educație interculturală - oferă o bază solidă. Ceea ce lipsește este arhitectura integrativă: un model de formare a cadrelor didactice, un design curricular și o cultură organizațională care să articuleze deliberat ambele dimensiuni.

Pe baza analizei efectuate, sunt propuse următoarele recomandări pentru practica educațională și cercetarea viitoare din Republica Moldova: Introducerea unui modul integrat interculturalitate–incluziune în programele de formare inițială a cadrelor didactice de la toate universitățile pedagogice; Revizuirea curriculumului de educație interculturală (2012) și a ghidurilor Pro Didactica (2020) pentru a integra explicit dimensiunea incluzivă și strategiile DUA; Elaborarea unui cadru național de politici care să articuleze în mod explicit educația interculturală și educația incluzivă - depășind gestionarea lor paralelă de structuri separate; Realizarea unor cercetări empirice calitative și cantitative privind percepțiile și practicile cadrelor didactice din Moldova în gestionarea simultană a diversității culturale și a cerințelor educaționale speciale; Analiza comparativă a modelelor de integrare a celor două paradigme din state ale UE cu contexte similare (multietnicitate, populație vulnerabilă) - în perspectiva integrării europene a Republicii Moldova.

SIIE - Educația Interculturală și Incluzivă Sustenabilă - nu este o utopie pedagogică, ci un imperativ practic pentru sistemele educaționale care se confruntă cu super-diversitatea contemporană. Republica Moldova are resursele normative, instituționale și umane pentru a deveni un model regional în această direcție. Voința puternică și coerența sistemică sunt elementele care mai trebuie construite.

Bibliografie

1. Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. International Journal of Inclusive Education, 14(4), 401–416. https://doi.org/10.1080/13603110802504903
2. Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). Improving schools, developing inclusion. Routledge.
3. Ainscow, M., Slee, R., & Best, M. (2019). Editorial: The Salamanca Statement: 25 years on. International Journal of Inclusive Education, 23(7–8), 671–676.
4. Allemann-Ghionda, C. (2009). From intercultural education to the inclusion of diversity: Theories and policies in Europe. In J. A. Banks (Ed.), The Routledge international companion to multicultural education (pp. 134–145). Routledge.
5. Banks, J. A., & McGee Banks, C. A. (2009). Multicultural education: Issues and perspectives. Wiley & Sons.
6. Banks, J. A. (2020). Multicultural education: Issues and perspectives (10th ed.). Wiley & Sons.
7. Barnes, C., & Mercer, G. (Eds.). (2004). Implementing the social model of disability: Theory and research. The Disability Press.
8. Bennett, M. J. (1998). Intercultural communication: A current perspective. In M. J. Bennett (Ed.), Basic concepts of intercultural communication: Selected readings (pp. 1–34). Intercultural Press.
9. Booth, T., & Ainscow, M. (2011). Index for inclusion: Developing learning and participation in schools (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
10. Bunăiașu, C. M. (2015). Developing programs of intercultural education with regard to the inclusive education's values. International Letters of Social and Humanistic Sciences, 57, 42–47.
11. Byram, M., & Zarate, G. (1997). Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence. In M. Byram, G. Zarate, & G. Neuner, Sociocultural competence in language learning and teaching. Council of Europe.
12. Cozma, T. (2001). O nouă provocare pentru educație: Interculturalitatea. Polirom. – 216 p. ISBN 973-683-799-8
13. Hajisoteriou, C., & Sorkos, G. (2021). Towards a critical transformative approach to inclusive intercultural education. Pedagogy, Culture & Society. Disponibil: https://doi.org/10.1080/17447143.2023.2211568
14. Ianioglo, M., Vlah, M., Levintii, G. et al.(2020). Educație interculturală pentru viitorii pedagogi (USC). Centrul Educațional Pro Didactica. Tipogr. „Bons Offices". 112 pISBN 978-9975-3355-7-7.
15. Nedelcu, A. (2008). Fundamentele educației interculturale: Diversitate, minorități, echitate. Polirom. 208 p. ISBN 978-973-46-1173-7.
16. Oliver, M. (1983). Social work with disabled people. Macmillan.
17. Sorkos, G., & Hajisoteriou, C. (2021). Sustainable intercultural and inclusive education: Teachers' efforts on promoting a combining paradigm. Pedagogy, Culture & Society, 29(4). Disponibil: https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1765193.
18. Sorkos, G., & Hajisoteriou, C. (2022). Towards a new paradigm of "Sustainable Intercultural and Inclusive Education": A comparative "blended" approach. Journal of Research in Special Educational Needs. Disponibil: https://doi.org/10.1080/20004508.2022.2071016.
19. UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and framework for action on special needs education. UNESCO.
20. Bezede, R., Goraș-Postică, V., et al. (2016). Competența interculturală: Instrumente de evaluare. Ghid metodologic pentru cadre didactice preuniversitare. Centrul Educațional Pro Didactica.

21. Biroul Național de Statistică (BNS). (2025). Situația copiilor în Republica Moldova în anul 2024. BNS. Disponibil: https://statistica.gov.md/ro/situatia-copiilor-in-republica-moldova-in-anul-2024
22. Goraș-Postică, V., Dicusară, O., Darii, L. et al. (2020). Educație interculturală: Ghid metodologic și suport de curs pentru viitorii pedagogi. Centrul Educațional Pro Didactica. ISBN 978-9975-3355-5-3.
23. Hotărârea Guvernului Republicii Moldova nr. 523 din 11.07.2011. Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011–2020. Monitorul Oficial al RM, 2011, nr. 114–116.
24. Hotărârea Guvernului Republicii Moldova nr. 950/2023. Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2024–2027. Monitorul Oficial al RM, 2023.
25. H.G. Republicii Moldova nr. 114 din 31.01.2023. Strategia de dezvoltare „Educația 2030". Monitorul Oficial al RM, 2023.
26. Legea Republicii Moldova nr. 166 din 09.07.2010 pentru ratificarea Convenției privind drepturile persoanelor cu dizabilități. Monitorul Oficial al RM, 2010, nr. 126–128.
27. MECC. (2017). Educație incluzivă: Unitate de curs (ediție revăzută și completată). Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova.
28. Pogolșa, L., Petrovschi, N., Samoilenco, V., & Uzicov, N. (2012). Educație interculturală: Curriculum școlar. Clasele I–IX. Ministerul Educației al Republicii Moldova.
29. Șova, T., Rusov, V., Trinca, L. et al. (2020). Educație interculturală pentru viitorii pedagogi (USARB). Centrul Educațional Pro Didactica. ISBN 978-9975-3355-6-0.
30. UNICEF Moldova & MEC. (2025). Analiza decalajelor în educația incluzivă din Republica Moldova. UNICEF. https://www.unicef.org/moldova/media/19591/file/

Cinematerapia în dezvoltarea inteligenței emoțional-sociale: un program psihoeducațional bazat pe Modelul Bar-On

Rodica ȚOCU,
Conf. univ. dr., Facultatea de Științe ale Educației, Universitatea Dunărea de Jos, Galați
Violeta Nicoleta SIMION,
Asistent univ. drd., Facultatea de Științe ale Educației, Universitatea Dunărea de Jos, Galați
Școala Doctorală de Psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat I. Creangă, Chișinău, Rep. Moldova

Rezumat

În ultimele decenii, cercetările au demonstrat faptul că performanța educațională implică, alături de abilitățile cognitive, o componentă emoțională și socială cu rol determinant în succesul școlar, în calitatea relațiilor interpersonale și în adaptarea eficientă la cerințele mediului social. Prezentul articol propune o analiză a *Modelului inteligenței emoțional-sociale Bar-On* (ESI), un model mixt, structurat pe cinci componente majore (componenta intrapersonală, componenta interpersonală, managementul stresului, adaptabilitatea și dispoziția generală), ca fundament teoretic în elaborarea unui program psihoeducațional destinat adolescenților (15–19 ani). Noutatea propunerii constă în integrarea *cinematerapiei* ca tehnică pedagogică, justificată de interacțiunea dintre componentele modelului Bar-On și capacitatea scenariului filmat de a activa simultan mai multe competențe emoțional-sociale printr-un singur stimul pedagogic. Cercetările recente privind educabilitatea inteligenței emoționale (Sánchez-Álvarez et al., 2020; Pérez-González & Qualter, 2022) și eficacitatea cinematerapiei în context educațional (Niemiec & Wedding, 2014; Lim, 2020) oferă fundamentul științific care justifică această perspectivă psihoeducațională.

Cuvinte-cheie: inteligență emoțional-socială, modelul Bar-On, bune practici.

Performanța educațională și dimensiunea emoțional-socială

Cercetarea psihologică și pedagogică din ultimele decenii consemnează o schimbare de paradigmă semnificativă în înțelegerea performanței în educație. Dacă modelele clasice reduceau succesul școlar la capacitățile cognitive măsurate prin teste standardizate de inteligență generală, studiile recente demonstrează că o parte consistentă a variației în performanță este explicată de factori emoționali, sociali și motivaționali (Durlak et al., 2011; MacCann et al., 2020). Această concluzie modifică sensul inovării pedagogice autentice: a inova în educație înseamnă a redefini obiectivele acesteia, orientând procesul formativ de la transmiterea de cunoștințe și date spre dezvoltarea de competențe pentru viață, cu tot ceea ce implică această deplasare în planul metodelor, al evaluării și al relației educator - elev.

În acest context, *inteligența emoțional-socială* (ESI), conceptualizată de Reuven Bar-On (1997, 2006), reprezintă un construct cu relevanță directă pentru performanța educațională. Spre deosebire de modelele de abilitate, modelul Bar-On adoptă o perspectivă mai largă, de tip mixt: ESI descrie un ansamblu de competențe emoționale și sociale interconectate, care determină eficiența cu care individul se înțelege pe sine și pe ceilalți, se raportează la ei și face față cerințelor vieții cotidiene (Bar-On, 2006). Modelele mixte includ competențe motivaționale și de personalitate, însă modelul Bar-On se distinge prin structurarea sa pe subscale operaționalizabile și evaluabile prin instrumente validate (Bar-On & Parker, 2000). Această definiție face din modelul Bar-On un cadru privilegiat pentru construcția programelor de intervenție educațională orientate spre performanță, inovare și adaptabilitate.

Reuven Bar-On a introdus conceptul de „*coeficient emoțional*" (EQ) în teza sa de doctorat din 1985, publicând în 1997 *Inventarul Coeficientului Emoțional* (EQ-i), primul instrument de măsurare a inteligenței emoționale publicat de o editură psihologică și supus recenziei în Mental Measurement Yearbook (Bar-On, 2006). Modelul său organizează ESI pe cinci componente majore, fiecare cuprinzând mai multe subscale, cu un total de 15 subscale, evaluate prin EQ-i sau prin versiunea pentru tineri, EQ-i:YV (Bar-On & Parker, 2000). Robustețea modelului Bar-On este atestată atât de validarea sa transculturală (instrumentul EQ-i a fost administrat pe eșantioane din peste 30 de țări), cât și de studii recente de invarianță factorială realizate pe populații adolescente. Printre acestea, studiul lui García-Fernández et al. (2021), desfășurat pe un eșantion de 5.292 de adolescenți spanioli, confirmă faptul că structura celor cinci componente ale modelului se menține stabilă și validă indiferent de gen, ceea ce susține aplicabilitatea sa în contexte educaționale diverse.

Spre deosebire de modelele ierarhice stricte, cele cinci componente ale modelului Bar-On nu funcționează independent, ci se condiționează și se amplifică reciproc: o resursă intrapersonală solidă precum stima de sine susține calitatea relațiilor interpersonale, care la rândul ei contribuie la o dispoziție generală pozitivă și la o mai bună gestionare a stresului. Această interdependență structurală conferă modelului o flexibilitate aplicativă deosebită în context educațional. Într-o meta-analiză publicată în Journal of Positive Psychology, Sánchez-Álvarez et al. (2020) au demonstrat că ESI evaluată prin EQ-i prezice semnificativ satisfacția cu viața și bunăstarea subiectivă la adolescenți ($r = .44$), cu efecte moderate spre mari, menținute după controlul variabilelor demografice, ceea ce confirmă că modelul surprinde competențe cu impact real. Pérez-González și Qualter (2022) adaugă o concluzie cu relevanță directă pentru designul programului propus: intervențiile structurate, implementate cu fidelitate pe parcursul a cel puțin 10–12 sesiuni, produc modificări măsurabile și stabile ale competențelor ESI, cu efecte reale asupra performanței școlare și climatului clasei.

Cinematerapia ca instrument de stimulare a competențelor emoțional-sociale

Cinematerapia definită de Berg-Cross, Jennings și Baruch (1990) ca utilizare deliberată a filmului în scop terapeutic și educațional reprezintă mai mult decât o metodă de animare a activităților școlare. Ea valorifică puterea narativă a filmului de a crea identificare emoțională, empatie și reflecție, transformând experiența estetică a vizionării într-un instrument de conștientizare și formare a competențelor emoționale.

Niemiec și Wedding (2014) au demonstrat faptul că filmul constituie un mediu unic pentru explorarea diferitelor aspecte ale personalității umane precum și a conceptelor de psihologie pozitivă, valorificând o proprietate distinctă a narațiunii cinematografice, și anume: capacitatea de a face vizibile diferite procese psihologice care, prezentate în format expozitiv, rămân abstracte și greu de interiorizat. Pentru adolescenți, filmul reprezintă o posibilă invitație spre reflecția emoțională, un spațiu în care identificarea cu personajele și implicarea narativă deschid căi de acces spre competențe pe care nicio fișă de lucru sau prelegere nu le poate activa cu aceeași forță.

Studiul lui Lim (2020), desfășurat pe un eșantion de 212 studenți pe parcursul unui semestru, confirmă faptul că un curs de cinematerapie interactivă produce creșteri semnificative ale evaluării emoțiilor proprii și ale altora, precum și ale empatiei cognitive (*perspective-taking*). Alegerea cinematerapiei ca tehnică psihopedagogică nu este arbitrară, ci decurge din interacțiunea complexă dintre modelul Bar-On și natura experienței cinematografice. Modelul Bar-On descrie competențe trăite în context relațional, narativ și social, moduri de a fi și de a funcționa în lume, în raport cu sine și cu ceilalți. La rândul său, filmul este prin excelență un mediu narativ și relațional: el pune în scenă oameni în situații, cu emoții, cu conflicte și cu transformări. Această suprapunere de planuri face ca vizionarea ghidată pedagogic să activeze simultan toate cele cinci componente ESI ale modelului Bar-On. Un personaj care traversează o criză existențială activează în spectator empatia și responsabilitatea socială (componenta interpersonală), dar și reflecția despre propriile reacții (componenta intrapersonală). Urmărirea modului în care personajul gestionează presiunea solicită componenta de management al stresului; adaptarea sa la situații noi ilustrează adaptabilitatea; iar răspunsul afectiv la rezoluția narativă angajează dispoziția generală. Cinematerapia devine astfel singurul instrument pedagogic care pune în mișcare, printr-un singur stimul, întregul sistem de competențe al modelului Bar-On.

Din punct de vedere metodologic, cinematerapia în context educațional parcurge *trei etape* distincte: 1. Prima etapă este *pre-vizionarea*: elevii primesc o fișă de observare cu întrebări ghidate centrate pe componentele ESI. 2. A doua etapă este *vizionarea propriu-zisă*: secvențe de film de aproximativ 10–20 de minute, relevante pentru componenta ESI. 3. A treia etapă este *post-vizionarea* (cea mai importantă din punct de vedere pedagogic): dezbatere structurată, exerciții de *perspective-taking*, joc de rol sau aplicație directă a competenței vizate în scenarii proprii elevilor. Această structură tripartită transformă filmul dintr-un simplu stimul vizual într-un instrument pedagogic activ, în care fiecare etapă (pregătirea atenției, implicarea afectivă și procesarea reflexivă) contribuie la formarea competențelor emoțional-sociale vizate.

Program psihoeducațional pentru stimularea inteligenței emoțional-sociale

Fundamentele teoretice ale modelului Bar-On și mecanismele cinematerapiei descrise anterior constituie baza pentru programul psihoeducațional propus în prezentul articol. Acesta are o structură modulară și se adresează elevilor din clasele IX–XII (15–19 ani). Fiecare modul este proiectat pentru o sesiune de 50 de minute și respectă

structura tripartită a cinematerapiei. Filmele recomandate pentru fiecare modul sunt accesibile pe platformele de streaming uzuale, astfel că implementarea programului nu presupune resurse tehnice sau financiare speciale.

Tabel nr.1 Descrierea programului psihoeducațional – tematici modulare

Nr.	Componenta ESI	Denumire modul	Obiectiv principal	Film recomandat	Exerciții / aplicații
M1	Intrapersonală	*Cine sunt eu emoțional?*	Dezvoltarea conștiinței emoționale și a stimei de sine prin autoanaliză structurată	Inside Out (2015) / Inside Out 2 (2024)	Vizionarea unor secvențe-cheie din film urmată de completarea unui jurnal al emoțiilor trăite în timpul vizionării; construcția individuală a unui „*portret emoțional*" personal pornind de la reacțiile identificate; dezbatere ghidată în grup pe întrebarea: „*Cu ce personaj mă identific și de ce?*"
M2	Intrapersonală	*Vocea mea autentică*	Exersarea asertivității și a exprimării emoționale autentice fără agresivitate sau pasivitate	The King's Speech (2010)	Analiza comparativă a unor scene care ilustrează exprimarea autentică față de cea inhibată; joc de rol în grupuri de trei elevi cu distribuirea rolurilor: asertiv, agresiv, pasiv; exersarea tehnicii mesajului formulat la persoana întâi pentru exprimarea emoțiilor și nevoilor proprii
M3	Interpersonală	*În pielea celuilalt*	Cultivarea empatiei prin asumarea perspectivei personajelor și conectarea la trăirile lor emoționale	The Intouchables (2011)	Vizionarea unor secvențe selectate urmată de completarea unei fișe de observație în care elevii identifică emoțiile și intențiile fiecărui personaj; dezbatere ghidată pornind de la întrebarea „Ce nu știa fiecare personaj despre celălalt?", cu scopul de a evidenția limitele perspectivei individuale și importanța comunicării autentice; exersarea ascultării active în perechi, cu accent pe validarea emoțională a interlocutorului
M4	Interpersonală	*Rețeaua care susține*	Conștientizarea și cultivarea resurselor interpersonale; dezvoltarea responsabilității sociale	Pay It Forward (2000)	Construcția individuală a unei hărți a rețelei de suport personal în care elevii identifică și plasează concentric persoanele de încredere în funcție de gradul de apropiere și tipul de sprijin oferit; proiect de grup centrat pe planificarea și realizarea unei acțiuni concrete de responsabilitate socială în cadrul clasei; reflecție individuală ghidată de întrebarea „Ce ofer eu rețelei mele?", cu scopul de a echilibra perspectiva receptării sprijinului cu cea a oferirii lui.
M5	Managementul stresului	*Sub presiune*	Identificarea surselor de stres și exersarea strategiilor de toleranță adaptativă	Whiplash (2014)	Analiza comparativă a modului în care personajul gestionează stresul (strategii funcționale vs. disfuncționale; exersarea tehnicii STOP-BREATHE-REFLECT în scenarii simulate; completarea unui jurnal de stres săptămânal cu identificarea factorilor declanșatori
M6	Managementul stresului	*Pauza deliberată*	Exersarea controlului impulsurilor ca abilitate fundamentală de autoreglare comportamentală	Anger Management (2003)	Introducere psihoeducativă privind mecanismul neurobiologic al reacției impulsive cu accent pe rolul amigdalei și pe intervalul dintre stimul și răspuns, urmată de exersarea tehnicii numărătorii inverse ca strategie de întrerupere deliberată a răspunsului automat; scenarii simulate de intensitate emoțională progresiv crescătoare, în care elevii aplică tehnica exersată și primesc feedback structurat din partea grupului

M7	Adaptabilitate	*Gândire flexibilă*	Exersarea flexibilității cognitive și emoționale ca răspuns la schimbare și incertitudine	October Sky (1999)	Analiza comparativă a secvențelor în care personajul trece de la o interpretare rigidă a situației la una mai flexibilă; identificarea strategiilor cognitive pe care le folosește în acest proces; exersarea reformulării cognitive prin aplicarea aceleiași tehnici pe situații concrete din viața elevilor; identificarea și discutarea distorsiunilor cognitive frecvente: catastrofizare, gândire dihotomică, personalizare pe baza unor scenarii familiare contextului liceal.
M8	Adaptabilitate	*Soluții creative*	Exersarea rezolvării de probleme complexe emoționale și sociale prin gândire creativă	Hidden Figures (2016)	Vizionarea și identificarea strategiilor de rezolvare a problemelor personajelor; prezentare și evaluare de soluții alternative în grup.
M9	Dispoziția generală	*Optimismul realist*	Cultivarea unei atitudini optimiste fundamentate pe sentimentul eficacității personale și pe capacitatea de a găsi sens și resurse în experiențele provocatoare	The Pursuit of Happyness (2006)	Analiză atribuirii cauzale (intern / extern, stabil / instabil); tehnica „Cel mai bun Sine / Eu posibil"; completarea unui jurnal al reușitelor (trei succese zilnice)
M10	Dispoziția generală	*Arhitectura bunăstării*	Înțelegerea și cultivarea fericirii ca stare funcțională prin practici de psihologie pozitivă	Soul (2020)	Completarea profilului de bunăstare PERMA (Seligman, 2011): emoții pozitive, implicare, relații, sens, realizare; exercițiu de recunoștință; proiect de sinteză: „Planul meu de bunăstare"

Prin structura sa, modelul inteligenței emoțional-sociale Bar-On oferă un cadru de referință distinct pentru construcția programelor de educație emoțională. Cele cinci componente ale modelului (intrapersonală, interpersonală, managementul stresului, adaptabilitate și dispoziția generală) nu urmează o ierarhie liniară, ci formează un sistem de competențe care se susțin reciproc și care împreună pot contribui la formarea profilului unui elev capabil să facă față cu succes atât cerințelor școlare, cât și provocărilor sociale și emoționale ale vieții liceale. Atunci când este ghidat pedagogic prin instrumente de observare structurată și reflecție post-vizionare, filmul devine un instrument capabil să pună în mișcare simultan toate cele cinci componente ESI, o proprietate pe care Niemiec și Wedding (2014) o explică prin capacitatea narațiunii cinematografice de a transforma experiența estetică în experiență de formare autentică. Programul propus valorifică tocmai această complementaritate dintre un model teoretic integrator și o tehnică pedagogică cu potențial de activare multiplă.

Bibliografie

1. Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). Psicothema, 18(Suppl.), 13–25. https://www.psicothema.com/pdf/3271.pdf
2. Bar-On, R., & Parker, J. D. A. (2000). Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i: YV). Multi-Health Systems.
3. Berg-Cross, L., Jennings, P., & Baruch, R. (1990). Cinematherapy: Theory and application. Psychotherapy in Private Practice, 8(1), 135–156. https://doi.org/10.1300/J294v08n01_12
4. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. Child Development, 82(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
5. García-Fernández, J. M., Martínez-Monteagudo, M. C., Inglés, C. J., Vicent, M., & Gonzálvez, C. (2021). Validation of the Bar-On EQ-i: YV(S) inventory in its Spanish version: Gender-based invariance analysis. Frontiers in Psychology, 12, Article 634990. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.634990
6. Lim, A. (2020). A study on an interactive cinema-psychotherapy class for improving emotional intelligence and empathic ability. Journal of the Korea Academia-Industrial Cooperation Society, 21(6), 109–115. https://doi.org/10.5762/KAIS.2020.21.6.109
7. MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E. R., Double, K. S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. Psychological Bulletin, 146(2), 150–186. https://doi.org/10.1037/bul0000219
8. Niemiec, R. M., & Wedding, D. (2014). Positive psychology at the movies: Using films to build character strengths and well-being (2nd ed.). Hogrefe Publishing.
9. Pérez-González, J. C., & Qualter, P. (2022). Emotional intelligence and emotional education in school years. In A. D. Pellitteri (Ed.), The Oxford Handbook of Emotional Intelligence in Schools (pp. 89–115). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190061579.013.6

10. Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2020). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. Journal of Positive Psychology, 15(5), 618–635. https://doi.org/10.1080/17439760.2019.1641388
11. Seligman, M. E. P. (2011). Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being. Free Press.

Nevoi și așteptări parentale în îngrijirea și educația copiilor cu dizabilități

Tatiana VASIAN,
Dr. în psihologie, conf. Univ. Universitatea Pedagogică de Stat ”Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova , ORCID ID: https://orcid.org/0009-0002-0869-7669

Rezumat

Acest articol descrie rezultatele experimentale ale studiului nevoilor și expectanțelor părinților copiilor cu dizabilități cu privire la îngrijirea și educația acestora, subliniind rolul central al familiilor în sprijinirea dezvoltării copiilor. Cercetarea și-a propus drept scop identificarea principalelor categorii de nevoi percepute de părinți și analiza factorilor care influențează percepțiile și implicarea acestora în educația copiilor cu dizabilități.

Metodologia utilizată a vizat aplicarea de chestionare și interviuri semi-structurate pe un eșantion de părinți ai copiilor cu dizabilități, cu vârsta cuprinsă între 3 și 7 ani. Rezultatele înregistrate indică faptul că părinții copiilor cu dizabilități simt o acută nevoie de suport informațional, consiliere psihologică, suport educațional specializat și acces la servicii adaptate. De asemenea, s-au identificat așteptări accentuate privind relația eficientă de cooperare cu profesorii și specialiștii, privind asigurarea unui mediu educațional incluziv și flexibil pentru copii. Analiza datelor relevă existența unor dificultăți considerabile legate de lipsa resurselor materiale/financiare, accesul scăzut către servicii de reabilitare, de suport, stresul parental ce survine în consecință, acestea constituind bariere pronunțate, care pot afecta implicarea optimă a părinților. Studiul subliniază importanța dezvoltării unor intervenții integrate, centrate pe familie, care să răspundă nevoilor reale ale părinților și să contribuie la îmbunătățirea calității îngrijirii și educației copiilor cu dizabilități.

*Cuvinte-cheie***:** copii cu dizabilități, nevoi parentale, nevoi parentale prioritare, educație incluzivă, suport familial.

Îngrijirea și educația copiilor cu dizabilități reprezintă un domeniu complex, aflat la punctul de întâlnire dintre familie, sistemul educațional și serviciile de sprijin specializate. În acest context, părinții joacă un rol crucial, reprezentând principalii facilitatori în satisfacerea nevoilor copilului lor și parteneri activi în procesul de intervenție și incluziune socio-educațională. *Clasificarea internațională a funcționării, dizabilității și sănătății (CIF)* (2009) oferă un cadru conceptual complex pentru înțelegerea dizabilității. În acest context, nevoile familiilor copiilor cu dizabilități pot fi analizate prin raportare la dimensiunile bio-psiho-sociale evidențiate de CIF. Potrivit CIF, familiile care educă copii cu dizabilități sunt influențate de interacțiunea dintre factorii de mediu, personali și funcționali ai copilului.

Experiența de părinte al unui copil cu dizabilități se definește printr-o dinamică deosebită a statutului de părinte, precum menționează E. Bonchiș (2011), prin existența multiplelor provocări, dar și așteptări semnificative privind calitatea serviciilor educaționale, accesul la resurse și sprijinul oferit de specialiști.

Documentele de politici educaționale strategice, precum *Strategia de dezvoltare ”Educație 2030”* (2023), *Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru 2024–2027* subliniază importanța cunoașterii nevoilor familiilor copiilor cu cerințe educaționale speciale, pentru a putea asigura o educație incluzivă eficientă și centrată pe copil, bazată pe intervenții educaționale adaptate nevoilor reale ale copilului și familiei. Condiția inițială pentru o planificare optimă a asistenței adresate familiei ce educă copii cu dizabilități vizează cunoașterea de către specialiști a nevoilor copiilor cu dizabilităţi şi a părinților acestora. Doar în așa mod se poate alcătui un plan individualizat de intervenție, bazat pe nevoile identificate, se poate interveni într-un mod mai eficient în rezolvarea problemelor și în eliminarea barierelor și dificultăților cu care se confruntă copilul și familia acestuia, în special, în asigurarea accesului la educație.

Pornind de la aceste considerente, ne-am propus realizarea studiului nevoilor părinților care au copii cu dizabilități privind îngrijirea și educația acestora. Studiul a fost orientat să identifice nevoile familiilor copiilor cu dizabilități legate de copil, să investigheze obstacolele cu care se confruntă familiile în accesarea serviciilor, să determine așteptările în ceea ce privește direcțiile de acțiune privind dezvoltarea serviciilor de asistență psihopedagogică.

Metodologia cercetării a presupus aplicarea în demersul experimental a anchetei prin chestionar, realizat prin autocompletare, a cercetării calitative prin metoda focus-grupului și a studiului de caz. Prin metodele aplicate s-au cumulat informații cu privire la: percepțiile părinților cu privire la serviciile educaționale, de asistență de care beneficiază; nevoile și așteptările acestui grup de părinți; gradul de prioritizare și satisfacere a nevoilor analizate. Focus-grupurile au fost organizate pentru a colecta informații calitative privind natura percepțiilor parentale analizate.

La studiu au participat părinţi ce educă copii cu dizabilități de vârstă preșcolară, cu vârsta cuprinsă între 3 și 7 ani. Lotul experimental a inclus un număr total de 165 părinți, dintre care și 7 tați. Vârsta respondenților este cuprinsă între 25 și 41 ani. De asemenea este de remarcat faptul că în 14,5% dintre cazurile examinate (24 familii)

este prezent un singur părinte (în 22 dintre cazuri lipsește tatăl și în 2 cazuri chiar mama) din diverse motive: decesul unuia dintre părinți, divorțul sau lipsa lui de la bun început și neconstituirea unei familii, cum ar fi situația mamelor solitare. De asemenea, în 9,7% dintre cazuri unul dintre părinți se află la muncă peste hotare (mai frecvent, tatăl). Analiza datelor sumare relevă că 24,2% dintre familii prezintă situații în care copilul se află în grija unui singur părinte, temporar sau permanent, ceea ce reprezintă aproape un sfert din familiile examinate.
Mai mult de jumătate dintre părinți (90 persoane - 54,5%) au studii într-un anumit domeniu profesional, dintre care 38 (23,3%) dețin studii superioare. Ponderea părinților angajați în câmpul muncii este mai mică decât a celor neangajați, astfel încât mai mult de jumătate dintre respondenți oficial nu muncesc (93 părinți (56,3%)). Din punct de vedere al locului de trai, 54,5% sunt din mediul urban (90 părinți) și 45,5% (75 părinți) sunt din mediul rural.
Prezentarea și analiza datelor experimentale

Pentru o percepție mai amplă a nevoilor familiilor ce educă copii cu dizabilități legate de îngrijirea și educația acestora am propus părinților să selecteze dintr-o gamă variată de modalități de suport acordat copilului și familiei doar două, care sunt considerate de către ei a fi prioritare la moment, astfel evidențiind nevoile cele mai acute. Nevoile de suport examinate prin intermediul acestui chestionar au vizat: suportul în tratament medical oferit copilului; suportul material exprimat în indemnizații, alocații pentru îngrijirea copilului; consultație juridică; asistență în dezvoltarea cognitivă, emoțională, socială a copilului; suport în gestionarea comportamentului copilului; consiliere în depășirea situațiilor de criză, când ”nu mai știu ce să fac (inclusiv, pentru întreaga familie); susținere în a comunica cu alte familii care trec printr-o experiență similară; suport în școlarizarea copilului cu dizabilități la treapta preșcolară/școlară; suport în realizarea incluziunii educaționale a copilului; asistența personală pentru copil. Analiza răspunsurilor oferite relevă câteva tendințe ce pot fi examinate în figura 1.

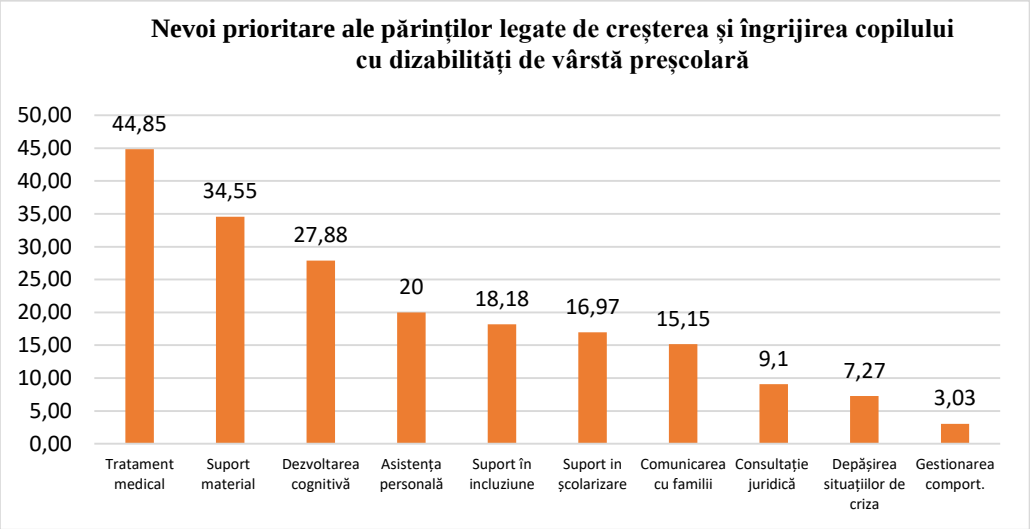


Figura nr. 1. Necesități prioritare legate de prestarea serviciilor de suport în viziunea părinților ce educă copii cu dizabilități de vârstă preșcolară

Pentru părinții cu copii cu dizabilități mai mici prioritare sunt necesitățile ce vizează suportul în asigurarea tratamentului medical al copilului (44,85%), în obținerea indemnizațiilor/alocațiilor pentru îngrijirea copilului (34,55%), după care urmează nevoia suportului în dezvoltarea cognitivă, emoțională, socială a copilului (27,88%). Necesitățile ce vizează suportul în școlarizarea copilului, facilitarea incluziunii lui educaționale se situează pe locurile cinci și șase, fiind selectate de mult mai puțini părinți (circa câte o cincime din totalul de respondenți), fapt care denotă o atenție sporită pe care o acordă părinții copiilor de vârstă preșcolară problemelor de ordin medical și material. Educația copilului care ar putea fi asigurată prin incluziunea copilului, înscrierea la grădiniță și oferirea asistenței necesare nu constituie o prioritate la această etapă. Totuși, nu trebuie exclus nici faptul că în situația a 74,1% dintre participanți la studiu copiii frecventează deja o instituție de învățământ, fie școlară sau preșcolară, din care motiv acești părinți nu solicită suport pentru facilitarea incluziunii educaționale. Prin asta credem că se explică și numărul comparativ mic al părinților care consideră stringente nevoile de suport oferit pentru școlarizarea copilului, adică înscrierea la grădiniță, organizarea serviciilor de suport pentru incluziune (16,97%).

Rezultatele obținute sugerează că, în condițiile în care doar 27,88% dintre părinți consideră suportul în dezvoltarea cognitivă, socio-emoțională, socială a copilului prioritară, există riscul de a rata o perioadă favorabilă și esențială pentru intervenția timpurie. Aceste date relevă faptul că este dificil să se contureze în mod conștient necesitatea/cererea pentru comunicarea cu familii ce trăiesc experiențe similare, pentru consiliere în depășirea situațiilor de criză (dimensiunea psihologică), sau preocuparea substanțială pentru aspecte legate de educația copilului, dezvoltarea potențialului lui, necesitatea incluziunii lui școlare (dimensiunea educațională) atâta timp

cât necesitățile materiale sunt sub limita satisfacerii și, respectiv, foarte acut percepute de către părinții ce educă copii cu dizabilități.

De aceea, suporturile materiale, achitarea de indemnizaţii, oferirea de facilitări devin prioritare. Din relatările obținute în cadrul ședințelor de focus grup, sunt evidente și cauzele: reducerea resurselor financiare obținute de familie, deoarece, de cele mai dese ori, ocupat în câmpul muncii este un singur părinte, celălalt fiind nevoit să îngrijească de copil; necesități crescânde pentru a acoperi costuri ce țin de tratamentul medical, reabilitare, terapii, care adesea sunt foarte costisitoare. Sunt enorm de multe cazurile când copilul cu dizabilități este educat de un singur părinte (mama, cel mai frecvent) și în această situație starea financiară a familiei e la limită, pentru că veniturile provin doar dintr-un singur salariu al părintelui, în cazul în care este angajat, sau din indemnizația de asistent personal, de îngrijire a copilului.

Merită atenție și voturile oferite de către părinți pentru necesitatea asistenței personale pentru copil, care este substanțială, fiind a patra pe lista priorităților (20%). În cadrul ședințelor de focus grup această nevoie la fel a fost menționată în mod special. Părinții copiilor cu dizabilități de vârstă preșcolară au relatat chiar și situații în care li s-a refuzat înscrierea în grădiniță pe motiv că nu există la moment serviciul cadrului de sprijin în instituția de educație timpurie respectivă, iar serviciul de asistență personală era indisponibil pentru copiii lor la moment. Sigur că în astfel de condiții incluziunea educațională a copilului este compromisă.

Nevoia comunicării cu alte familii ce trăiesc experiențe similare nu este printre cele prioritare, decât pentru 15,5% dintre părinții participanți la studiu. La această etapă de creștere a copilului nevoia de a comunica și a primi sprijin psihoemoțional de la un grup de părinți care trec prin aceeași situație încă rămâne puțin conștientizată sau mai puțin declarată. Adică, ar putea exista un număr semnificativ de părinți care încă nu au acceptat situația, statutul de părinte al unui copil cu dizabilități, nu au depășit stările de negare, culpabilizare și nu-și recunosc nici sie, nici altora nevoia de a se deschide și a comunica.

Pe următoarele poziții se situează nevoile de ordin psihologic, precum sprijinul în depășirea situațiilor de criză, când a fost epuizată orice posibilitate (7,27%), în gestionarea comportamentului copilului (3,03%). ”De psiholog are nevoie copilul nostru, dar și noi de multe ori” – astfel a fost descrisă această nevoie de către unui dintre părinții participanți la întâlnirile de focus-group. Subliniem că în pofida dificultăților de ordin psihologic pe care le întâmpină aceste familii, precum schimbarea statutului social și profesional al mamei, de cele mai dese ori, din angajat în câmpul muncii în șomer, stigmatizarea socială a familiei ce educă un copil cu dizabilități, epuizarea psihologică a părinților survenită din cauza stresului psihogen continuu pe care-l trăiesc, îngrijind de acest copil, ele nu se grăbesc să solicite asistență psihologică. Această situație se poate explica diferit: fie că predominarea nevoilor materiale, financiare nu permit conștientizarea acestor nevoi, fie că cauza este de natură informațională – familiile nu sunt informate îndeajuns despre necesitatea acestui tip de asistență, sarcinile ei, accesibilitatea acestui serviciu.

Nevoia de consiliere juridică este slab percepută de către părinți, fiind declarată ca prioritară de doar 9,1 % dintre cei investigați. Rezultatul poate fi argumentat prin faptul că părinții copiilor cu dizabilități tind să acorde prioritate nevoilor imediate și vizibile, precum cele medicale, educaționale, în detrimentul celor de ordin juridic, care pot fi percepute ca fiind mai puțin urgente sau mai greu de accesat. Nivelul redus de informare privind drepturile legale și serviciile de consiliere juridică poate contribui la subestimarea importanței acestui tip de sprijin.

După ce am determinat gradul de actualitate a nevoilor părinților în baza stabilirii nivelului lor de semnificație personală, am analizat o altă caracteristică a acestora – nivelul lor de realizare sau de satisfacere. Pentru a vedea care dintre nevoile nominalizate sunt satisfăcute și în ce măsură, părinților li s-a propus să aleagă pentru întrebarea *În ce măsură este satisfăcută la momentul actual nevoia de a primi suportul...* (urmează nominalizările tipurilor de suport)? una din opțiunile propuse: în mare măsură, în măsură suficientă, în măsură mică, deloc nu este satisfăcută. Astfel, analizând răspunsurile oferite, a fost posibilă stabilirea gradului de suplinire la moment a nevoii de a primi diverse tipuri de suport, în viziunea părinților. Datele obținute pe această dimensiune sunt prezentate în tabelul 1.

Tabelul 1. Satisfacerea nevoilor familiilor ce educă copii cu dizabilități de vârstă preșcolară legate de îngrijirea și educația acestora

Modalități de suport oferite copilului și familiei	**Gradul de satisfacție (nr subiecți)**				**Non răspunsuri**
	În mare măsură	**În măsură suficientă**	**În măsură mică**	**Deloc nu e prioritară**	
Suport în tratamentul medical al copilului	14	42	40	26	43
Indemnizații/alocații privind îngrijirea copilului	9	21	42	44	49
Consultație juridică (în scopul protejării drepturilor Dvs. și a copilului)	6	22	24	59	54

Suport în dezvoltarea cognitivă, emoțională, socială a copilului	39	52	35	4	35
Suport în gestionarea comportamentului copilului	24	52	35	8	46
Suport în depășirea situațiilor de criză, când ”nu mai știu ce să fac” (inclusiv, pentru întreaga familie)	12	36	42	24	51
Suport în a comunica cu alte familii care trec printr-o experiență similară	13	25	49	25	53
Suport în școlarizarea copilului (la grădiniță/școală)	35	39	25	10	56
Suport în realizarea incluziunii educaționale a copilului (la grădiniță/școală)	40	44	32	4	45
Asistență personală pentru copilul meu	13	20	22	44	66

După cum se poate urmări, la acest capitol părinții au prezentat o predispunere mai mică de a-și expune opinia, oferind mult mai puține răspunsuri, numărul de non răspunsuri fiind destul de ridicat. Totuși, informația obținută ne-a permis să facem careva constatări cu referire la nivelul de satisfacere a necesităților familiilor vizate în studiu. Astfel, un nivel înalt de satisfacere a nevoilor familiilor cu copii de vârstă mică se atestă în privința nevoilor legate de suportul în susținerea dezvoltării cognitive, emoționale a copilului, în sprijinirea incluziunii lui educaționale, rămânând a fi puțin satisfăcute sau chiar nerealizate cele ce vizează necesitatea în asistența personală oferită copilului, suportul material, consultația de ordin juridic. Se pare că familiile sunt mai puțin preocupate la această etapă de aspectul educațional al creșterii copilului, fiind absorbite de problemele de sănătate a copilului, de grijile materiale crescânde, astfel încât necesitățile legate de dezvoltarea complexă a copilului, incluziunea lui educațională nu sunt percepute ca fiind acute și nici nu se pretinde la satisfacerea lor.

Concluzii

În cadrul studiului necesităților și așteptărilor familiilor cu copii cu dizabilități ce vizează educația copiilor a fost determinat gradul de semnificație, actualitate, realizare/satisfacere a acestor nevoi. Studiul necesităților în servicii a familiilor ce educă copii cu dizabilităţi a depistat prioritatea satisfacerii nevoilor materiale (suporturi materiale, achitare de indemnizaţii, oferire de facilităţi) faţă de cele ce vizează educația copilului, sprijinul psihologic al copilului, familiei. Acest proces este cauzat de mai mulți factori: reducerea resurselor financiare obținute de familie, deoarece de cele mai dese ori unul dintre părinți este preocupat de creșterea și îngrijirea copilului cu dizabilități; necesitățile crescânde pentru a acoperirea costurilor ce țin de tratamentul medical, reabilitare, terapii; situația la limită a familiilor monoparentale ce educă copii cu dizabilități.

Atâta timp cât în familie predomină nevoile de ordin material, cererea de servicii psihologice, de reabilitare, de informare este dificil de format. Actualitatea și gravitatea problemelor sociale cu care se confruntă familia, de cele mai dese ori, constituie un impediment în conştientizarea dificultăţilor de ordin psihologic, educaţional ce apar în cazul educaţiei unui copil cu dizabilităţi. O atare slabă diferenţiere a necesităţilor de către familie conduce la diminuarea sau imposibilitatea stabilirii priorităţilor în soluţionarea problemelor şi asigurarea suportului pentru copilul său. Acest fapt conduce la ideea necesităţii acordării unor servicii speciale, de informare pentru astfel de familii, în scopul conştientizării adecvate a problemelor cu care se confruntă şi a necesităţilor legate de serviciile de asistenţă.

Pentru asigurarea unei comunicări efective și eficiente și a unei unități de cerințe și acțiune în interesul copilului, este esențial ca familia să fie atrasă ca partener activ în adoptarea deciziilor, să se valorifice informațiile oferite de ea despre copil, să fie împărțită responsabilitatea între părinți, cadre didactice, specialiști. Modelul de conlucrare eficientă cu familia, ce ar oferi suport maxim și ar pune-o în valoare, ar trebui să presupună câteva aspecte definitorii: perceperea asistenței oferite familiei ca fiind una complexă, care presupune mai multe etape de realizare; o intervenție bazată pe participare, cu implicarea familiei, începând cu identificarea cazului și apoi la fiecare etapă de intervenție; o abordare individualizată a familiei, bazată pe necesitățile acesteia; un proces de evaluare a necesităților și planificare a intervenției pe caz care se realizează în comun, multidisciplinar, familia având un rol decisiv, atât în procesul de evaluare, cât și la implementarea acțiunilor de intervenție.

Rezultatele cercetării permit formularea mai multor *recomandări* privind îmbunătățirea calității vieții părinților copiilor cu dizabilități:

Dezvoltarea unor servicii sociale, medicale complexe, care să permită rezolvarea problemelor de ordin social, financiar, medical cu care se confruntă familiile copiilor cu dizabilități. Atâta timp cât în familie predomină nevoile de ordin material, nevoia de servicii psihologice, de reabilitare, de informare rămâne mai puțin conștientizată; Consolidarea serviciilor de informare și formare pentru familii, cu scopul de a crește nivelul de conștientizare și de a sprijini stabilirea priorităților în abordarea problemelor și asigurarea suportului necesar

copilului cu dizabilități; Extinderea ariei de oferire a asistenței specializate familiilor, care, pe lângă acordarea serviciilor de evaluare și stabilire a nevoilor de dezvoltare, să presteze servicii de asistență nemijlocită copilului, familiei, suport în dezvoltarea cognitivă, emoțională, socială a copilului, în gestionarea comportamentului acestuia, în depășirea situațiilor de criză, în facilitarea comunicării cu familii ce trăiesc situații similare.

Bibliografie

1.Bonchiş E. ş. a. Familia şi rolul ei în educarea copilului. Iaşi: Polirom, 2011. 419 p.
2.Clasificarea internaţională a funcţionării, dizabilităţii şi sănătăţii (CIF)/OMS Geneva – Organizaţia Mondială a Sănătăţii. Bucureşti: MarLink, 2004, 302 p.
3.Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2024-2027. Disponibil:
4.https://incluziune.gov.md/sites/default/files/document/attachments/programul_ei_2024-2027.pdf
5.Strategia de dezvoltare ”Educația 2030”. HG nr. 114 din 07.03.2023. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=136600&lang=ro

Tolerance of uncertainty as a predictor of creativity in high school students

Yaroslava VASYLKEVYCH,
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, Ukraine, ORCID ID: 0000-0002-5946-3005
Oksana KIKINEZHDI,
Doctor of Psychological Sciences, Professor, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical Unive rsity, Ukraine, ORCID ID: 0000-0002-9240-279X
Mykola RYK,
PhD in Philosophy, Senior Lecturer, Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, Ukraine
ORCID ID: 0000-0002-6813-5628

Abstract

The article examines the relationship between tolerance of uncertainty and creativity in high school students. The results of an empirical study conducted using the Torrance Tests of Creative Thinking, McLain's Tolerance of Ambiguity Scale, and Budner's Intolerance of Ambiguity Questionnaire are presented. An uneven development of creativity components was identified: sufficient levels of fluency, flexibility, and originality are combined with a reduced level of elaboration. A tendency toward a relationship between originality and tolerance of uncertainty was revealed. At the same time, tolerance of uncertainty is interpreted as a psychological resource that may support the manifestation of creative activity rather than as its direct predictor. These findings indicate the multifactorial nature of creativity and highlight the role of tolerance of uncertainty as one of the personal characteristics associated with its expression.

Keywords: creativity; creative thinking; originality; tolerance of uncertainty; intolerance of uncertainty; high school students.

Introduction

The current stage of educational development is characterized by the increasing importance of creativity as a key competence of an individual capable of functioning effectively under conditions of social instability and informational uncertainty. The problem of developing the creative potential of high school students is becoming particularly relevant, as this age period is marked by the intensive formation of cognitive strategies, self-awareness, and readiness for professional self-determination. In the modern educational space, creativity is considered an integrative characteristic that combines intellectual, personal, and motivational components and ensures the ability to solve complex life tasks productively.

One of the psychological factors that potentially influences the development of creative thinking is tolerance of uncertainty – a personal characteristic reflecting the readiness to perceive ambiguous situations without an excessive tendency to structure them immediately. In contemporary psychological research, tolerance of uncertainty is viewed as a cognitive style associated with openness to new experience, cognitive flexibility, and the ability to engage in divergent problem-solving. At the same time, intolerance of uncertainty may act as a factor that limits creative activity due to an increased need for stability and predictability.

In psychological science, the problem of the relationship between tolerance of uncertainty and creativity is examined within cognitive-style and personality-oriented approaches. S. Budner (1962) defined intolerance of uncertainty as a tendency to perceive new or complex stimuli as threatening, whereas D. McLain (1993) emphasized the role of openness to ambiguity as a prerequisite for productive thinking. In Ukrainian studies, tolerance of uncertainty is considered an integrative personal resource of creative giftedness. Thus, E. Nosenko and M. Shapoval (2002) substantiated tolerance of uncertainty as a system-forming personal resource that ensures acceptance of novelty, readiness for intellectual risk, and the ability to act in open problem situations. Ukrainian researchers also examine tolerance of uncertainty in the context of psychological adaptation, decision-making, and behavioral regulation, which provides a theoretical basis for explaining its role in the development of creativity (Lytvyn, 2019; Sannikova & Sannikov, 2020; Vasylkevych, Kikinezhdi et al., 2021).

The problem of creativity development is most systematically presented in the works of E. Torrance (1974), who identified key indicators of creative thinking: fluency, flexibility, originality, and elaboration. Within contemporary research, creativity is interpreted as a multidimensional phenomenon that integrates cognitive, motivational, and personal components, and its development is associated with the individual's ability to work with open-ended problem situations (Runco & Jaeger, 2012). Psychological studies emphasize the relationship between creativity, openness to new ideas, and the ability to deal with uncertain tasks (Furnham & Marks, 2013).

Empirical findings regarding the strength of the relationship between creativity and tolerance of uncertainty remain inconsistent. Studies by K. Stoycheva (2010) and D. Tegano (1990) revealed positive relationships between the acceptance of uncertainty and creative manifestations, whereas other studies demonstrate weak or unstable correlations (Zenasni, Besançon, & Lubart, 2008). Ukrainian researchers also emphasize that intolerance of uncertainty may act as a psychological barrier to creativity due to the tendency toward excessive structuring (Zaviazkina & Yatsenko, 2021; Trofimov & Zabolotna, 2023). In particular, K. Stoycheva (2010) found that tolerance of uncertainty is a characteristic of a creative personality and is associated with readiness to accept novelty. Similar conclusions were obtained in D. Tegano's research, where a positive relationship between tolerance of uncertainty and indicators of creative activity was identified (Tegano, 1990).

A review of contemporary publications indicates that tolerance of uncertainty is considered a psychological resource that promotes openness to alternative ideas, divergent thinking, and innovative behavior (Furnham & Marks, 2013; Berezovska, 2025). From the perspective of integrative models of creativity, the ability to accept ambiguity allows an individual to maintain a problem situation in the field of consciousness for a longer time and generate a greater number of possible solutions. Thus, both international and Ukrainian studies generally support the theoretical assumption of a positive relationship between tolerance of uncertainty and creativity; however, empirical findings remain inconsistent. In Ukrainian psychology, tolerance of uncertainty is more often considered an integrative resource of creative giftedness and adaptation, which highlights the relevance of further empirical research on high school student samples using valid psychodiagnostic instruments. The aim of the article is to conduct a theoretical analysis and present the results of an empirical study of tolerance of uncertainty as a personal resource for the development of creativity and creative giftedness in high school students.

Methodology and Research Methods

The study was conducted within a quantitative empirical framework using a correlational design aimed at identifying relationships between indicators of creativity and tolerance/intolerance of uncertainty as personality characteristics of high school students. The methodological basis of the study was grounded in the cognitive-style approach to personality and psychometric concepts of measuring creative thinking. The sample consisted of 46 students of grades 10–11 from general secondary education institutions in the city of Pereiaslav. The sample included high school students who are at the stage of active formation of cognitive strategies and creative potential.

A set of validated instruments was used to collect empirical data: • *The shortened figural form of the Torrance Tests of Creative Thinking*, which assesses nonverbal creativity through indicators of fluency, flexibility, originality, and elaboration; • *McLain's Tolerance of Ambiguity Scale (MSTAT)*, which allows for the assessment of cognitive and behavioral aspects of responding to ambiguous stimuli; • *Budner's Intolerance of Ambiguity Scale*, aimed at determining individuals' attitudes toward novelty, complexity, and insolubility of situations (Karamushka, 2023). The use of multiple instruments ensured a comprehensive assessment of the studied phenomena and increased the reliability of the interpretation of the results. Data processing was carried out using methods of descriptive statistics and nonparametric correlation analysis. Spearman's rank correlation coefficient was applied to determine the relationships between indicators of creativity and tolerance/intolerance of uncertainty, as it is appropriate for small samples and ordinal-scale data.

Results and Discussion

The empirical study was aimed at identifying the peculiarities of creativity development in high school students and determining the role of tolerance of uncertainty as a personal prerequisite for creative thinking. The analysis of creativity indicators based on the shortened figural form of the Torrance Tests of Creative Thinking revealed a heterogeneous structure of the development of creative abilities among the studied high school students. It was found that the group mean values of such indicators as fluency (9.6), flexibility (6.7), and originality (8) fall within normative ranges, whereas the elaboration score (14.9) corresponds to a below-norm level. The obtained results indicate that high school students possess a sufficient potential for idea generation and the ability for productive thinking; however, the insufficient development of elaboration may point to difficulties in detailing, refining, and structurally organizing creative ideas. This structure suggests the predominance of the divergent aspect of creative thinking – the ability to rapidly generate new ideas – over their further cognitive processing and elaboration.

A level-based analysis of the indicators obtained using the Torrance Tests of Creative Thinking confirmed these tendencies (Table 1). Almost all high school students demonstrated a high level of fluency (productivity), which may be related to age-related characteristics of divergent thinking and high academic activity. At the same

time, the indicators of flexibility and originality are predominantly at medium and low levels, while elaboration shows exclusively low representation (100% of the sample). The data presented in T-scores confirm this tendency: the average level of originality (41.9 T-scores) is combined with a reduced level of elaboration (31 T-scores), which may indicate the predominance of spontaneous creative responding over reflective and analytical processing of ideas.

Table nr. 1. Distribution of Creativity Indicator Levels (%) According to the Torrance Test

Creativity Indicators	Indicator Levels		
	Low	Medium	High
Fluency	4,34	0	96,66
Flexibility	37	63	0
Originality	41,3	54,3	4,4
Elaboration	100	0	0

The obtained results suggest that the educational environment under conditions of martial law more often stimulates the speed of task performance and the productivity of thinking than the development of skills related to creative elaboration. Therefore, one of the directions of psychological and pedagogical support for gifted students may involve the purposeful development of the ability to expand, detail, and reflectively analyze creative ideas. Thus, the development of creativity in high school students is characterized by an imbalance between divergent and constructive-organizational components of creative thinking: a high rate of idea generation is combined with insufficient depth of their elaboration.

Further analysis was aimed at determining the role of tolerance of uncertainty in the development of creativity in high school students. To assess the relationship between tolerance/intolerance of uncertainty and creativity, the high school students were divided into three groups (low, medium, and high) according to the level of originality as a key indicator of creativity, which has a relatively high degree of correlation with overall creativity. Subsequently, the mean values of tolerance of uncertainty (TU) were calculated for each subgroup based on the level of originality. The relationship between the mean-level values of originality and the corresponding values of tolerance of uncertainty (TU) is presented in Table 2.

Table nr. 2. Levels of Tolerance of Uncertainty (TU) in Subgroups with Different Levels of Originality

Level of originality	Mean originality score	Mean TU score	TU level
Low	4,65	15,94	Medium
Medium	9,52	16,11	Medium
High	16	29	High

The analysis of the relationship between tolerance of uncertainty and originality revealed a tendency toward their coordinated increase (Figure 1). Specifically, the mean value of tolerance of uncertainty in the subgroup with a low level of originality is 15.94, in the subgroup with a medium level it is 16.11, whereas in the subgroup with a high level of originality this indicator increases to 29 points. Thus, in the subgroup with a high level of originality, the mean value of tolerance of uncertainty significantly exceeds the corresponding values observed in the groups with low and medium levels.

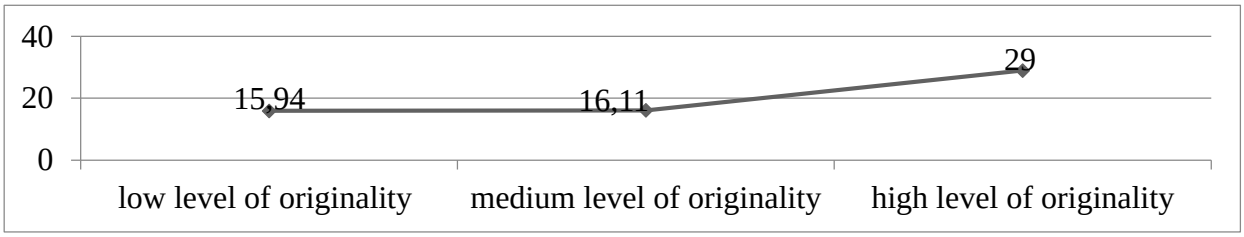


Figure 1. Levels of Tolerance of Uncertainty (TU) in Subgroups with Different Levels of Originality as a Key Indicator of Creativity.

The obtained results suggest that a higher level of tolerance of uncertain situations may act as a psychological prerequisite for the manifestation of originality as a key indicator of creativity.

Such a result is consistent with the conceptual principles of the psychology of creativity regarding the importance of accepting ambiguity and openness to uncertain stimuli as factors that activate divergent thinking. A parallel analysis of intolerance of uncertainty (IU) revealed the opposite dynamic (Figure 2): as originality increases, a gradual decrease in the mean values of IU is observed. This confirms the propositions of contemporary creativity psychology, according to which an excessive orientation toward certainty and structured situations may act as a psychological barrier to creative exploration, limiting variability of thinking and experimentation with alternative solutions.

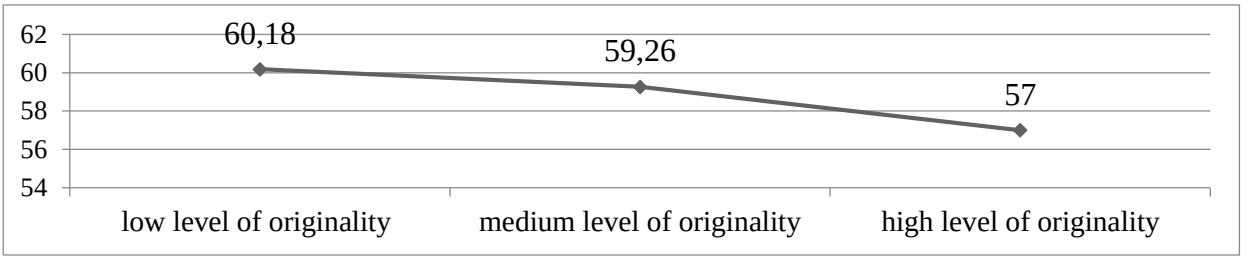


Figure nr. 2. Levels of Intolerance of Uncertainty (IU) in Subgroups with Different Levels of Originality.

At the same time, the results of the correlation analysis using Spearman's coefficient revealed only weak and statistically insignificant relationships: between originality and tolerance of uncertainty r = 0.102 (a positive insignificant relationship), and between originality and intolerance of uncertainty r = –0.05 (a negative insignificant relationship). This finding indicates the complex, multifactorial nature of creativity development, in which tolerance of uncertainty functions not so much as a direct predictor of creativity, but rather as a psychological resource that may mediate its manifestation in combination with other cognitive and personality factors. The lack of statistically significant correlations may also be explained by the limited sample size and the insufficient representation of a high level of creativity among the participants. In addition, under the conditions of the modern educational environment, the creative activity of high school students is often regulated by external requirements, which may reduce the influence of individual psychological characteristics, including tolerance of uncertainty. Thus, the results of the study allow us to conclude that tolerance of uncertainty functions rather as a psychological resource supporting creative thinking than as its direct predictor. Its influence is manifested in a tendency toward increased originality; however, this relationship requires further investigation using larger samples and more advanced statistical analysis.

This conclusion is consistent with contemporary integrative models of creativity, according to which creativity is interpreted as the result of the interaction of intellectual, personal, and sociocultural factors. Accordingly, the development of creativity in school students requires not only the stimulation of acceptance of uncertainty but also the creation of educational conditions that facilitate the transition from idea generation to their systematic elaboration and practical implementation.

Conclusions

The empirical study identified specific features of creativity development in high school students, manifested in the uneven formation of its components. A sufficient level of fluency, flexibility, and originality of creative thinking was found alongside a reduced level of elaboration, indicating the predominance of idea generation processes over their cognitive detailing and structural organization.

A tendency toward a relationship between tolerance of uncertainty and originality as a key indicator of creativity was established: as the level of creative thinking increases, tolerance of uncertain situations also increases, while intolerance of uncertainty decreases. This makes it possible to consider tolerance of uncertainty as a psychological resource supporting the creative activity of high school students.

The results of the correlation analysis revealed weak and statistically insignificant relationships between indicators of creativity and tolerance/intolerance of uncertainty, indicating the multifactorial nature of the development of creative abilities. Tolerance of uncertainty functions not as a direct predictor, but as one of the personal prerequisites for the manifestation of creativity. The practical significance of the study lies in the possibility of using the obtained results for the development of psychological and pedagogical programs aimed at enhancing students' creativity, particularly through fostering openness to novelty, cognitive flexibility, and the ability to refine creative ideas. Prospects for further research are associated with expanding the sample size, deepening statistical analysis, and examining the role of the educational environment in shaping tolerance of uncertainty as a resource for the development of creative giftedness.

Bibliography

6. Berezovska, L. (2025). Tolerantnist do nevyznachenosti ta psykholohichne blahopoluchchia molodi [Tolerance for ambiguity and psychological well-being of youth]. *Problemy ekstremalnoi ta kryzovoi psykholohii – Problems of Extreme and Crisis Psychology*, 2(10), 117–130. https://doi.org/10.52363/dcpp-2025.2.10 [in Ukrainian].
7. Budner, S. (1962). Intolerance of ambiguity as a personality variable. *Journal of Personality*, 30(1), 29–50. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1962.tb02303.x
8. Furnham, A., & Marks, J. (2013). Tolerance of ambiguity: A review of the recent literature. *Psychology*, 4(9), 717–728. https://doi.org/10.4236/psych.2013.49102
9. Karamushka, L. M. (Ed.), Kredentser, O. V., Tereshchenko, K. V., Lahodzinska, V. I., Ivkin, V. M., & Kovalchuk, O. S. (2023). *Metodyky doslidzhennia psykhichnoho zdorovia ta blahopoluchchia personalu orhanizatsii: psykholohichnyi praktykum* [Methods for studying mental health and well-being of organizational staff: A psychological practicum]. Kyiv: H. S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine [in Ukrainian].

10. Lytvyn, S. V. (2019). Tolerantnist do nevyznachenosti yak psykholohichnyi konstrukt [Tolerance for ambiguity as a psychological construct]. *Psychological Journal*, 1(21), 90–107. https://doi.org/10.31108/1.2019.1.21 [in Ukrainian].
11. McLain, D. L. (1993). The MSTAT-I: A new measure of an individual's tolerance for ambiguity. *Educational and Psychological Measurement*, 53(1), 183–189. https://doi.org/10.1177/0013164493053001020
12. Nosenko, E. L., & Shapoval, M. O. (2002). Tolerantnist do nevyznachenosti yak systemoutvoriuvalnyi osobystisnyi chynnyk tvorchoi obdarovanosti [Tolerance for ambiguity as a system-forming personal factor of creative giftedness]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and Society*, 1, 97–106 [in Ukrainian].
13. Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92–96. https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092
14. Sannikova, O. P., & Sannikov, O. I. (2020). Tolerantnist do nevyznachenosti yak predyktor pryiniattia rishen osobystistiu [Tolerance for ambiguity as a predictor of personal decision-making]. *Visnyk pisliadyplomnoi osvity. Seriia «Sotsialni ta povedinkovi nauky» – Bulletin of Postgraduate Education. Series: Social and Behavioral Sciences*, 12(41), 98–123 [in Ukrainian].
15. Stoycheva, K. (2010). Tolerance for ambiguity, creativity, and personality. *Bulgarian Journal of Psychology*, 1–4, 178–188.
16. Tegano, D. W. (1990). Relationship of tolerance of ambiguity and playfulness to creativity. *Psychological Reports*, 66(3), 1047–1056.
17. Torrance, E. P. (1974). *Torrance Tests of Creative Thinking*. Lexington, MA: Personnel Press.
18. Trofimov, A., & Zabolotna, V. (2023). Tolerance to uncertainty as a factor in the mental health of the population in conditions of war. *Sotsialno-pravovi studii – Socio-Legal Studies*, 6(3), 189–201. https://doi.org/10.32518/sals3.2023.189
19. Vasylkevych, Ya. Z., Shalnieva, P. O., Ryk, S. M., Zhyrska, H. Ya., & Kikinezhdi, O. M. (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. https://doi.org/10.46925/rdluz.34
20. Zaviazkina, N., & Yatsenko, V. (2021). Intolerantnist do nevyznachenosti yak chynnyk sotsialnoi tryvozhnosti u studentskoi molodi [Intolerance of ambiguity as a factor of social anxiety among students]. *Problemy suchasnoi psykholohii – Problems of Modern Psychology*, 52, 39–60. https://doi.org/10.32626/2227-6246.2021-52.39-60 [in Ukrainian].
21. Zenasni, F., Besançon, M., & Lubart, T. (2008). Creativity and tolerance of ambiguity: An empirical study. *The Journal of Creative Behavior*, 42(1), 61–73. https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2008.tb01080.x

Produsele științifice ale cercetării academice. Constante epistemologice în era inteligenței artificiale

Ana-Maria AMBROSĂ,
Lector univ., Facultatea de Drept, Economie, Științe Politice și Administrative a Universității „Petre Andrei" din Iași; Doctor în Filosofie (Universitatea „Al. I Cuza din Iași, 2016), Doctorand în Drept (Universitatea de Stat din Moldova, 2025)

Rezumat

Științele moderne au trecut prin numeroase „revoluții structurale" (ultima dintre ele, reprezentată de impactul inteligenței artificiale, aflându-se abia la început), pe parcursul celor două secole și jumătate de existență, dar au păstrat în mare parte neschimbată modalitatea de comunicare publică a rezultatelor lor: *articolul*, *rezumatul* și *comunicarea*. Elementele acestui *triptic* au multiple similitudini tematice, de limbaj și de strategie comunicațională, la care se adaugă exigențele comune în materie de deontologie. Înțelegerea specificului și conexiunilor acestor „constante epistemologice" reprezintă condiția *sine qua non* a inițierii oricărui demers onest de cercetare științifică, fie ea fundamentală, fie aplicativă, fie tradițională, fie agrementată cu instrumente și resurse din sfera IA.

Cuvinte cheie: articol, cercetare, comunicare, rezumat.

Abstract

Modern sciences have gone through numerous „structural revolutions" (the last of which, represented by the impact of artificial intelligence, is still in its infancy) during the two and a half centuries of existence, but have largely kept unchanged the way of publicly communicating their results: *the article*, *the abstract* and *the communication*. The elements of this *triptych* have multiple similarities in thematic, language and communication strategy, to which are added the common demands in terms of deontology. Understanding the specifics and connections of these „epistemological constants" represents the *sine qua non* condition for initiating any honest scientific research endeavor, be it fundamental, applied, traditional or enhanced with tools and resources from the AI sphere.

Keywords: article, research, communication, abstract.

Considerații introductive. Știința și produsele ei

Trecând peste diferențele de nuanță, marii savanți moderni și contemporani au definit *știința* ca pe ansamblul cunoștințelor despre lumea în care trăim, cunoștințe obținute prin metode obiective, experimentale și sintetizate în *teorii falsifiabile* (potrivit lui Karl Popper)[55] sau susceptibile de *rectificare constantă a erorilor* (după

[55] În cunoscuta operă *Logica cercetării* (scrisă în 1934), Karl Popper dezvoltă „teoria falsificării" drept condiție fundamentală a cercetării științifice. Contrazicându-i pe filosofii „Cercului de la Viena", Popper respingea principiul inducției, mai ales în științele naturii, unde nu este niciodată posibil să se analizeze experimental toate cazurile sau ipostazele din natură. De aceea, niciun sistem științific nu poate pretinde a fi în mod absolut și pentru toate timpurile valabil. Se pot emite, cel

cum aprecia Gaston Bachelard)[56]. În vastitatea produselor științei, intră numeroase categorii, precum obiecte materiale propriu-zise (fizice, chimice, biologice), tehnologii, cunoștințe și teorii, baze de date și modele de analiză, instrumente de cercetare, produse cu caracter de diseminare („vulgarizare") și de educație. Așa cum putem observa din enumerarea lor, produsele științei au conținuturi și utilizări extrem de diverse, dar și o minimă trăsătură comună: *comunicabilitatea*. Nicio categorie de „producători" de cunoaștere științifică nu poate să ignore prezentarea publică a rezultatelor muncii, să nu aibă în vedere acel moment critic al confruntării cu posibilii beneficiari, dar și cu actorii intelectuali concurenți.

Pentru a-și face cunoscute într-o manieră optimă rezultatele investigațiilor, cercetătorii de diferite specialități trebuie să-și proiecteze strategii de comunicare focusate pe: comunitatea științifică / academică din care fac parte, mass-media, finanțatorii prezumtivi ai cercetărilor (comunicare de lobby), mediul public general (comunicare pentru popularizarea științei), grupul beneficiarilor din educație. Pentru fiecare dintre acești receptori de informație științifică, producătorul de știință concepe produse speciale, care să-și poată îndeplini scopul și funcția. De exemplu, pentru colegii și competitorii din domeniu, sunt elaborate comunicări de etapă ale rezultatelor unei cercetări, articole și studii în reviste de specialitate, cărți publicate în edituri de prestigiu, recenzii etc. în care prevalează limbajul hiper-specializat, referințe la teorii anterioare, consistente capitole privitoare la metoda / metodele de cercetare, sublinierea diferențelor față de alți savanți. La rândul lor, produsele destinate unui public larg (pentru popularizarea științei sau pentru scopuri educaționale) au un caracter mai simplu, fiind astfel mai ușor de înțeles și de asumat (inclusiv de susținut de către un finanțator), exprimându-se în scurte prezentări bazate mult pe imagine, în mini-rapoarte sau chiar în reclame adecvate[57]. Astfel de produse novatoare pot fi întâlnite în prezent în tot mai amplul univers de producție și diseminare a cunoașterii științifice prin intermediul inteligenței artificiale. Însă acest nou univers expansiv își păstrează (cel puțin pentru moment) sursele, metodele și formele de prezentare ancorate adânc în tiparul clasic al cunoașterii moderne, dominat de cărți, articole, comunicări științifice și rezumatele lor.

Definirea produselor științifice de bază (constante) din spațiul academic

În cercetarea științifică actuală, se observă o accentuată preocupare pentru definirea cât mai clară a *rezultatului științific*, dar și a altor elemente fundamentale asociate acestuia: „modalităţi de diseminare / publicare a rezultatelor ştiinţifice în articole, monografii, comunicări la conferinţe etc.; modalităţi de protejare a rezultatelor ştiinţifice în brevete şi alte obiecte de proprietate intelectuală; modalităţi de materializare a rezultatelor ştiinţifice în prototipuri, baze de date, instrumente ş.a."[58]. Lucrurile sunt însă cu atât mai complicate și mai relativizate, atât din punct de vedere al conținutului, cât și din unghi deontologic, cu cât universul inteligenței artificiale devine mai performant și mai accesibil publicului larg. Apar, astfel, interogații cu privire la limitele folosirii IA în elaborarea și diseminarea celor mai cunoscute tipuri de produs științific: articolul, rezumatul, comunicarea. Mai mult, pot să apară confuzii referitoare la identitatea fiecăruia dintre ele.

Prin termenul de *articol* (articol științific), majoritatea epistemologilor desemnează o „compoziţie autonomă în proză cu temă sau subiect, scrisă de unul sau mai mulţi autori şi publicată sub un titlu separat în culegere sau în serial, care conţine alte lucrări de aceeaşi formă. Articolele din reviste ştiinţifice includ adesea un scurt rezumat al conţinutului şi sunt indexate, de regulă, după autor şi după subiect în indexuri cum ar fi bazele de date bibliografice atunci când sunt disponibile în format electronic. Articolele publicate în revistele ştiinţifice pot fi articole de sinteză, articole de fond, articole (originale) etc."[59].

Rezumatul unei cercetări este o sinteză concisă a întregului studiu, plasată la începutul lucrării, care informează rapid cititorul despre problema cercetată, metodologia, principalele constatări și concluzii, permițându-i să decidă dacă merită să citească textul complet, folosind un limbaj clar, fără jargon excesiv, adesea structurat cu subtitluri și elemente vizuale (rezumat grafic). În Rezumatul pe care îl plasăm, de regulă, la începutul studiului (fiind urmat de cuvintele cheie), trebuie să atingem următoarele aspecte: care este problema abordată și de ce este

---

mult, ipoteze de lucru cu caracter de model provizoriu prin care, în cel mai bun caz, se formulează probabilități. Este suficientă o singură abatere pentru infirmarea unei ipoteze, care rămâne numai atât timp adevărată, până când este invalidată (dovedită *falsă*). În știință nu se pot face progrese prin acel tip de experiențe care nu fac decât să verifice legi încă valabile, ci prin probe, care dovedesc „falsitatea" lor și, în consecință, conduc la formularea de noi ipoteze. O ipoteză este științifică doar atunci când permite invalidarea ei. Teoriile care nu admit nicio contradicție, respingând probele evidente constatate empiric, sunt pseudo-științifice și capătă astfel – datorită unor interese de grup, fanatismului sau nepăsării – un caracter ideologic. Astfel de „sisteme autosigilate" sunt: psihanaliza lui Freud, istoricismul lui Marx, psihologia individuală a lui Adler și astrologia (Karl Popper, (*Logik der Forschung. Zur Erkenntnistheorie der modernen Naturwissenschaft*, 1934, trad. rom.: *Logica cercetării ştiinţifice*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1981).

[56] Gaston Bachelard, *Le nouvel esprit scientifique* (1934), Les Presses universitaires de France, 10e édition, Paris, 1968.

[57] „Ce înseamnă comunicarea științei? Avem o idee destul de clară despre ce înseamnă «știință». Știm, destul de bine, și ce înseamnă «comunicare». Dar când sunt alăturați, cei doi termeni definesc un domeniu nou, extrem de
popular în Occident și mai puțin practicat în România: comunicarea științei, spre un public non-specialist, dincolo de obișnuitele conferințe, colocvii sau jurnale științifice. Comunicarea științei este la fel de dificilă de o conferință cu specialiști cum este o reclamă la McDonalds față de lista ingredientelor de pe cutie. Sintagma «comunicarea științei» apare însă din ce în ce mai des atunci când este vorba despre finanțări, competiții de granturi, proiecte și în speciIbidem,p.l cele europene" (Mădălina Cocea, *Ce înseamnă comunicarea științei?*, ianuarie 2018, https://www.researchgate.net/publication/339569558_Ce_inseamna_comunicarea_stiintei Ce înseamnă comunicarea științei?

[58] Gheorghe Cuciureanu, Nelly Ţurcan, Elena Ungureanu (și alții), *Tipuri de rezultate ale activităţilor ştiinţifice*, Institutul de Dezvoltare a Societății Informaționale, Chișinău, 2018, p. 6.

[59] *Ibidem*, p. 27.

ea importantă; cum a fost elaborat studiul (informații metodologice); rezultatele cele mai importante și semnificația lor; eventuale recomandări.

Comunicarea ştiinţifică este definită astfel: „Prezentare, într-un cerc de specialişti, a unei contribuţii personale într-o problemă ştiinţifică. Prezentarea poate fi făcută la congrese, conferinţe, seminare şi alte tipuri de foruri ştiinţifice. Comunicarea poate fi făcută sub formă de prezentare în plen, în cadrul secţiilor sau sub formă de poster”[60]. Modalitatea de redactare a unui articol științific (referat) este detaliată în diferite studii metodologice de nivel universitar. De exemplu, pentru cercetarea doctorală, în Republica Moldova este relevantă *Metodologia de elaborare şi susţinere a referatului științific* de către studenții-doctoranzi din cadrul Școlilor Doctorale de la USM. Tipurile de articole științifice care sunt acceptate în portofoliul unui doctorand se regăsesc în *Decizia Consiliului de Conducere al ANACEC nr. 2 din 27 decembrie 2019,* Anexa 1.

Caracteristicile produselor științifice

În lumea academică, prin *produs științific* înțelegem, de obicei, un text de dimensiuni diferite (de la o recenzie de 3-5 pagini, la un articol de aproximativ 20 de pagini, până la o carte de câteva sute), tipărit sau în format electronic, având drept scop punerea în circulație publică pentru a primi validarea comunității științifice (și / sau a unui public larg) sau pentru a contribui la optimizarea funcționării unui anumit segment al vieții economice, politico-administrative, educaționale etc[61]. Potrivit unui profesor clujean, *lucrare ştiinţifică* este „un act de comunicare în înţelesul autentic al termenului”[62], reflectând ancadramentul său intelectual, paradigmatic, calitățile lui de cercetător și de „pledant” convingător pentru un auditoriu.

O cercetare științifică autentică trebuie să fie caracterizată de: - o*riginalitate* (elementele de similitudine reprezentând doar o mică parte din economia textului, cu rolul de a identifica preocupări de același tip ale altor autori); - *onestitate metodologică* (fiind interzise fabricările / manipulările de date, „inventarea” de referințe bibliografice, generalizări empirice incomplete, eliminarea datelor care contrazic teoria apărată de autor); - *respectarea normelor de deontologie a cercetării* (plagiatul și auto-plagiatul sunt dezavuate de întreaga comunitate științifică; pentru descoperirea lor, sunt utilizate softuri dedicate, iar certitudinea unui plagiat atrage răspunderea profesională și civilă)[63]; în aceeași categorie a deontologiei cercetării intră și corecta citare a surselor; - *limbaj ştiinţific*, din care lipsesc termenii ambigui, argoul, figurile de stil de tip literar; - *valoare ştiinţifică* (privește contribuții reale și autentice la dezvoltarea domeniului cercetat, fie din punct de vedere teoretico-metodologic, fie al valențelor aplicative); - *aplicabilitatea economico-socială*.

Elementele constitutive ale produselor științifice

Pentru a-și atinge scopurile de comunicare și pentru a răspunde mediului intelectual căruia i se adresează, articolul științific are o structură standard, care nu variază prea mult în funcție de domeniul de cercetare. În cartea Armeniei Androniceanu, *Fundamente privind elaborarea unei lucrări ştiinţifice*, orice lucrare științifică are următoarele componente: - titlul (cel care exprimă sintetic tema de cercetare, interogația de bază); - rezumatul textului și cuvintele cheie, în baza cărora un posibil cititor decide dacă are un interes în parcurgerea întregului document (cuvintele-cheie și rezumatul sunt, de asemenea, relevante pentru includerea textului în diferite baze internaționale de date); - introducerea și contextualizarea temei de cercetare; - prezentarea și explicarea problemei de cercetare; - definirea scopului, obiectivelor și ipotezelor cercetării; - metodologia cercetării; - prezentarea stadiului cercetării în literatura de specialitate; - colectarea datelor, prelucrarea și formularea rezultatelor cercetării; - concluziile cercetării; - bibliografia[64].

În structura clasică a unui articol științific, sunt prezente, potrivit autorilor lucrării *Practici şi exigenţe în scrierea lucrărilor ştiinţifice*, citată anterior, următoarele secțiuni: titlul; autorii; afilierea instituțională; rezumatul și cuvintele-cheie; introducerea; analiza literaturii de specialitate; secțiunea dedicată metodologiei (informaţiile care au stat la baza realizării studiului şi cum a fost realizat acesta); rezultate și discuții (plasarea rezultatelor în ansamblul cercetărilor preexistente în domeniu şi care este relevanţa studiului); secțiunea care evidențiază limitele cercetării şi direcţii ulterioare de cercetare; concluziile (evidenţierea importanţei, a impactului şi a descoperirilor desprinse în urma cercetării); mulțumirile (secțiune opțională, prin care autorii exprimă gratitudinea față de instituții sau persoane care i-au ajutat în cercetare); contribuția autorilor (partea fiecăruia din cercetare); sursele de finanțare; bibliografia; secțiunea dedicată anexelor.

---

[60] *Ibidem,* p. 28.

[61] „Globalizarea lumii academice şi nevoia de vizibilitate şi dezbatere a rezultatelor cercetării au determinat o accentuare a nevoii de diseminare şi acces la produsele generate în acest proces. Publicarea rezultatelor ştiinţifice reprezintă o etapă fundamentală, determinantă a procesului de cercetare, care permite comparabilitatea cu alte cercetări din domeniu şi conformarea la tendinţele existente în comunitatea ştiinţifică. Deşi motivaţia pentru care se realizează publicarea este diversă (...), publicarea de lucrări ştiinţifice permite oamenilor de ştiinţă să crească rata de succes în obţinerea de finanţare pentru activităţi şi proiecte viitoare de cercetare. Argumentaţia este mult mai complexă, incluzând promovarea ori succesul personal şi perspectivele unei poziţii favorabile în cercetare şi ale unui loc de muncă” (Jean Vasile ANDREI, Luminiţa CHIVU, Valeriu IOAN-FRANC, Violeta SIMA, *Practici şi exigenţe în scrierea lucrărilor ştiinţifice*, Editura Expert, București, 2020, p. 135).

[62] Cristian Radu, *Elaborarea lucrărilor ştiinţifice*, Universitatea „Babeş-Bolyai”, Cluj-Napoca, 2015, p. 3.

[63] *Programul-cadru pentru cercetare şi inovare al Uniunii Europene Horizon 2020* afirmă următoarele: „Etica este o parte integrantă a cercetării şi un motor al excelenței în cercetare. […] Principiile etice includ necesitatea de a se evita încălcările integrității cercetării, îndeosebi orice formă de plagiat, fabricarea sau falsificarea datelor” (Comisia Europeană, 2014).

[64] Armenia Androniceanu, *Fundamente privind elaborarea unei lucrări ştiinţifice*, Editura Pro Universitaria, București, 2017.

Tripticul epistemologic articol-rezumat-comunicare științifică

Articolul științific, rezumatul și comunicarea științifică sunt trei produse științifice intercorelate, cu grade diferite de consistență și de autonomie. Din punct de vedere al consistenței, un articol este în mod clar superior rezumatului și comunicării științifice, întrucât este o producție de-sine-stătătoare. În același timp, însă, conținutul unui articol ajunge la publicul său țintă grație rezumatului și comunicării. Așa cum am mai precizat, rezumatul plasat imediat după titlu este cel care incită cititorul, oferindu-i argumente pentru a parcurge textul. Un rezumat anost, făcut în mod formal, fără a reflecta în prealabil asupra adevăratelor puncte forte ale articolului, poate să reducă dramatic atractivitatea textului.

De regulă, rezumatul se elaborează la finalul lucrării, atunci când au fost lămurite și definitivate aspectele de bază ale cercetării și când autorul poate să exprime sintetic toată munca lui de cercetare. Conciziunea și claritatea, ordinea logică a ideilor din rezumat și selectarea inspirată a cuvintelor-cheie sunt prescripții *sine-qua-non* ale unei rețete de succes pentru promovarea cercetării; rezumatul este, în esența sa, un element de *marketing al cercetării*, reclama la produsul propriu-zis. Desigur, rezumatul este relevant pentru articolele științifice care apar în diferite publicații, după ce au trecut de filtrele recenzorilor publicațiilor (*peer review*). Dar atunci când dorim diseminarea conținutului unei cercetări ceva mai repede decât momentul publicării articolului, putem apela la comunicarea științifică. Este adevărat că sesiunile de comunicări ale unor instituții și comunități științifice au o anumită ciclicitate și chiar date fixe; nu putem găsi sesiuni la care să ne putem manifesta oricând am așezat bazele unui studiu științific. Dar tot la fel de adevărat este și faptul că, participând la o sesiune de comunicări, avem șansa de a optimiza conținutul articolului ce urmează a fi publicat.

Unele instituții organizează anual sau bi-anual sesiuni de comunicări bazate pe reunirea în volum a rezumatelor cercetărilor științifice dintr-un domeniu tematic. În momentul prezentărilor din plen sau din secțiuni, comunicările obțin *feed-back*-ului din partea altor cercetători sau, uneori, cercetătorii ajung să-și revizuiască ideile și metodelor pe care s-au bazat inițial. Consecința acestei confruntări publice este aceea a îmbunătățirii variantei finale a articolului științific. Trebuie să precizăm că pot exista lucrări științifice produse cu scopul unic de a apărea în volumele conferințelor, după cum conferințele pot avea doar rolul de moment intermediar în elaborarea unui articol cu destinația publicării în reviste consacrate sau în volume colective. De regulă, publicațiile de conferință sunt mai puțin prestigioase față de marile reviste științifice.

Concluzii

Cercetarea științifică desfășurată în mediile academice (universitare) se poate axa pe teme de știință fundamentală sau pe subiecte cu un pronunțat caracter aplicativ, în funcție de scopurile pe care și le-a stabilit cercetătorul. Indiferent însă de dozajul de teorie și aplicație, orice rezultat al cercetării științifice trebuie să treacă proba validării sale în mediile cărora le-a fost destinat (lumea savantă, instituțiile și actorii educaționali, mass-media de cultură, zona de business, universul inteligenței artificiale etc.). Pentru a veni în contact cu beneficiarii săi, produsul cercetării științifice îmbracă forme discursive particulare, printre care cele mai uzitate sunt articolul, rezumatul și comunicarea. Între cele trei forme, există similitudini și diferențe de organizare a conținutului, de complexitate și de volum de informație. Totodată, ele se află într-un raport de intercondiționare, care le stabilește importanța și utilitatea în varii ipostaze de comunicare.

Bibliografie

1. Jean Vasile Andrei, Luminița Chivu, Valeriu Ioan-Franc, Violeta Sima, *Practici și exigențe în scrierea lucrărilor științifice*, Editura Expert, București, 2020.
2. Armenia Androniceanu, *Fundamente privind elaborarea unei lucrări științifice*, Editura Pro Universitaria, București, 2017.
3. Gaston Bachelard, *Le nouvel esprit scientifique* (1934), Les Presses universitaires de France, 10e édition, Paris, 1968.
4. Mădălina Cocea, *Ce înseamnă comunicarea științei?*, ianuarie 2018, https://www.researchgate.net/publication/339569558_Ce_inseamna_comunicarea_stiintei
5. *Codul Educației al Republicii Moldova*, nr. 152 din 17.07.2014.
6. Comisia Europeană (2014), *Programul-cadru pentru cercetare și inovare al Uniunii Europene Horizon 2020*.
7. Gheorghe Cuciureanu, Nelly Țurcan, Elena Ungureanu (și alții), *Tipuri de rezultate ale activităților științifice*, Institutul de Dezvoltare a Societății Informaționale, Chișinău, 2018.
8. Karl Popper, *Logik der Forschung. Zur Erkenntnistheorie der modernen Naturwissenschaft*, 1934, trad. rom.: *Logica cercetării științifice*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1981.
9. Cristian Radu, *Elaborarea lucrărilor științifice*, Universitatea „Babeș-Bolyai", Cluj-Napoca, 2015.

Dezvoltarea emoţională a elevilor și cadrelor didactice - condiție autentică a stării de bine în școală

Mariana BATOG,
Research scientist, State Pedagogical University"Ion Creanga" Chisinau, Republic Of Moldova, ORCID ID: 0000-0003-3310-2495

Rezumat

Articolul vizează rezultatele unui studiu realizat în instituțiile de învățământ general din Republica Moldova, pe un eșantion ce a cuprins elevi de gimnaziu și liceu. De asemenea, am examinat unele studii ce se referă la dezvoltarea emoțională și starea de bine a cadrelor didactice. Subiecții studiului au fost elevi dar și cadre didactice din diferite regiuni ale țării din mediul urban, cât și rural. Elevii și profesorii au răspuns la unele chestionare ce au fost promovate online, în mod anonim. Scopul studiului a fost identificarea și analiza percepției și opiniei elevilor și viziunii cadrelor didactice din context național cu privire la dezvoltarea lor emoțională pentru starea de bine în școală și stabilirea problemelor cu care se confruntă în acest sens. Astfel, s-a stabilit că violența în societate, criza economică, abuzul în mediul online sunt, în opinia elevilor, cele mai mari probleme sociale care influențează dezvoltarea emoțională pentru starea de bine a elevilor în școală. Stresul școlar, de asemenea a fost menționat ca fiind o problemă majoră în dezvoltarea emoțională a elevilor. Majoritatea elevilor au confirmat că au nevoie frecvent sau periodic de suport psihologic. Totodată, în articol evidențiem care este rolul cadrului didactic în reglarea și echilibrarea stării emoționale a elevilor și care este impactul stării emoționale a cadrului didactic asupra stării psihoemoționale a elevilor.

Cuvinte cheie: Dezvoltarea emoțională, starea de bine, opinii ale elevilor, viziuni ale cadrelor didactice, suport psihologic, resurse psihosociale.

Emotional development of pupils and teachers - authentic condition of well-being in school

Abstract

The article focuses on the results of a study conducted in general education institutions in the Republic of Moldova, on a sample of secondary and high school pupils. We also examined studies related to the emotional development and well-being of teachers. The subjects of the study were pupils and teachers from different regions of the country from urban and rural areas. Pupils and teachers responded to some questionnaires that were advertised anonymously online. The purpose of the study was to identify and analyze the perception and opinion of the pupils and the teachers from the national context regarding their emotional development for the well-being in school and to establish the problems they face in this regard. Thus, it was established that violence in society, economic crisis, abuse in the online environment are, in the opinion of students, the biggest social problems that influence the emotional development for the students ' well-being in school. School stress has also been mentioned as a major problem in the emotional development of students. Most students confirmed that they frequently or periodically needed psychological support. At the same time, in the article we highlight the role of the teacher in regulating and balancing the emotional state of the students and what is the impact of the emotional state of the teacher on the psychoemotional state of the pupils.

Keywords: Emotional development, well-being, opinions of students, opinions of teachers, psychological support, psychosocial resources.

Conceptele fundamentale de dezvoltare emoțională și stare de bine ale elevilor și cadrelor didactice în mediul educațional constituie repere esențiale pentru politicile actuale promovate și implementate de Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova. Astfel, MEC a lansat în premieră un studiu la nivel național „Barometrul școlar 2026” pentru a monitoriza starea de bine, climatul școlar, siguranța elevilor în școală, calitatea educației etc. Acest instrument de colectare a datelor oferă o perspectivă generală asupra învățământului general din țară, în percepția cadrelor didactice, elevilor, părinților și managerilor școlari (Barometrul Școlar, 2026). În acest context, putem remarca faptul că 6 din 8 elevi au evaluat starea de bine în școală cu note de 8 și 10, iar la întrebarea „cât de bine și confortabil se simt elevii în școală?”, s-a obținut un scor mediu de 7,5. Datele obținute în urma utilizării instrumentului național „Barometrul școlar 2026” vor fi utilizate pentru a fundamenta și ajusta politicile educaționale ale MEC.

Actualmente, misiunea activității psihologului în instituțiile de învățământ este de a promova sănătatea mintală a copiilor/elevilor, de a susține dezvoltarea lor personală armonioasă, de a preveni dificultățile de adaptare școlară și socială și de a facilita învățarea conform potențialului propriu, contribuind totodată la *dezvoltarea abilităților socio-emoționale ale elevilor*, așa cum se stipulează în Regulamentul privind organizarea și desfășurarea activității psihologului în instituțiile de învățământ general și profesional tehnic (Regulament, 2025, p.3). În conformitate cu datele MEC, vor fi extinse la nivel național „Programele de învățare socio-emoțională” în instituțiile educaționale (Programul de învățare socio-emoțională, 2025, p.1). Aceste programe încurajează dezvoltarea competențelor socio-emoționale și pun accent pe comunicare, incluziune, gestionarea emoțiilor. De asemenea, programele includ oferirea de resurse educaționale, resurse digitale pentru cadre didactice, părinți, fiind susținute de către MEC și UNICEF. Totodată, vor fi instruiți formatori la nivel local și pregătiți managerii de instituții și cadrele didactice.

În cadrul Laboratorului „Asistență psihologică în educație” al Universității Pedagogice de Stat „Ion CREANGĂ” din Chișinău, în perioada noiembrie – decembrie 2025, a fost administrat un Chestionar destinat elevilor privind dezvoltarea emoțională pentru starea de bine în școală. Instrumentul a fost distribuit în diferite instituții de învățământ din Republica Moldova (gimnazii și licee). Eșantionul de cercetare a fost constituit din 366 de elevi. La investigație au participat elevi din diverse regiuni ale țării: zonele Centru, Nord și Sud (Batog M., 2026, p.975).

Scopul studiului a fost stabilirea și analiza percepției și opiniei elevilor preadolescenți și adolescenți din școlile din Republica Moldova cu privire la dezvoltarea emoțională pentru starea de bine în mediul educațional și determinarea problemelor ce le întâmpină în acest sens. Elevii chestionați au vârste cuprinse între 12 și 19 ani. Chestionarul conține 18 itemi cu variante de răspuns, dintre care 5 itemi sunt destinați colectării datelor demografice. Instrumentul de cercetare a fost construit astfel, încât să permită și respecte confidențialitatea subiecților. Chestionarul a fost realizat în format on-line, utilizând instrumentul digital Google Forms. Cea mai mare rată de participare a fost în zona de centru (47,5%), urmată de zona de nord (30,6%). Cea mai mică rată de participare a fost în zona de sud (22,1%). Datele procentuale sunt prezentate în formă grafică în Figura 1.

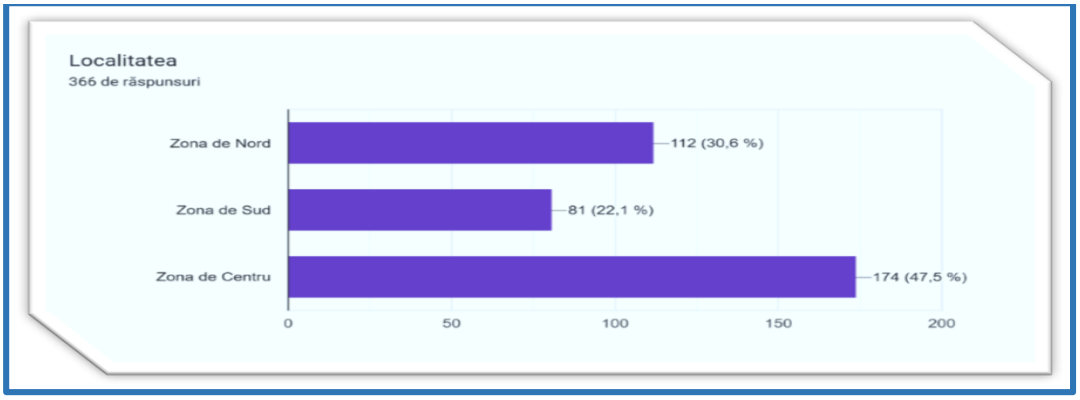


Figura nr. 1. Distribuirea datelor procentuale în funcție de localitate

Este de remarcat, că majoritatea subiecților care au participat la investigație, studiază în mediul rural (66,1%), fiind urmați într-un număr mai mic de subiecții ce studiază în instituțiile educaționale din mediul urban (34,7%). Aproximativ 49 % dintre elevi studiază în liceele din țară, iar 51% dintre elevi studiază în gimnazii, din varii regiuni ale Republicii Moldova. La cercetare au participat subiecți atât de genul feminin, cât și subiecți de gen masculin. Subiecții de gen feminin (72%) constituie o rată mai mare, decât subiecții de gen masculin (28 %) din componența eșantionului de cercetare.

Expresia de stare de bine în școală este percepută în mod diferit de către elevi și se asociază mai frecvent în opinia lor, cu următoarele idei, precum: confort, prietenie, respect, siguranță, fericire, înțelegere, emoții pozitive, încredere, liniște, susținere, comunicare, responsabilitate, bunăstare, motivație, condiții bune, căldură, aer curat, hrană, curățenie, disciplină, cunoștințe, învățare, bună dispoziție, colegi, implicare, egalitate, curiozitate, interes, colectiv plăcut, profesori buni, obligații, exprimare liberă, răbdare, calm, note bune, studii, armonie, pace, bucurie, no bullying, amabilitate etc.

Cele mai mari probleme din societate, care influențează dezvoltarea emoțională pentru starea de bine în școală, în opinia elevilor sunt următoarele: violența în societate – 34,8% dintre elevi; criza economică – 31,8% dintre elevi; abuzul în mediul online – 32,6% dintre elevi; utilizarea în exces a tehnologiilor informaționale – 25,2% dintre elevi. Acestea la rândul lor fiind urmate în rată mai mică de alte probleme sociale, cum ar fi: migrația (17,5%); sărăcia (16,1%); numărul mare de accidente rutiere (15,3%); pandemia (14,2%); problemele familiale (17,2%); nici una, nimic (7%). În rate mai mici, au fost sesizate de către elevi așa probleme, precum: violența în familie (4,6%), divorțul părinților (4,6%), bullying-ul (2%) etc.

La rubrica alte probleme au fost punctate așa variante de răspuns, precum: disciplina în clasă, luarea în derâdere, presiunea și așteptările mari, problemele în clasă cu colegii, conflicte între elevi, tristețea, stresul, singurătatea, problemele în școală, multe teme pentru acasă, probleme de somn și identitate, unele probleme personale, nedreptatea, starea de bine, profesorii, oboseala emoțională, supra oboseală, limita de materii folositoare și interesante etc.

Este de remarcat, viziunea elevilor privind nevoia de solicitare a asistenței psihologice în școală. Astfel, elevii de gimnaziu și liceu au menționat faptul că: au nevoie de suport psihologic pentru a soluționa problemele de ordin emoțional – 56,6% dintre elevi; periodic au nevoie de suport psihologic – 37,2% dintre elevi; nu au nevoie de suport psihologic pentru a soluționa problemele de ordin emoțional – 9% dintre elevi. În ultima perioadă, au apelat la suport psihologic din partea unui specialist psiholog, pentru a menține starea de bine emoțională sau a

soluționa unele dificultăți emoționale doar 9,8% dintre elevi; nu au apelat la suport psihologic – 51,6% dintre elevi; niciodată nu au apelat la suport psihologic – 36,3% dintre elevii de gimnaziu și liceu din Republică. Alte variante de răspuns ale elevilor, în acest context, obținute în rate mai mici sunt: nu, dar doresc; uneori; nu - îmi este frică de a fi judecat, dar doresc; poate aș încerca; tare demult; mulțumesc la o profesoară din liceu; nu am nevoie etc.

La întrebarea, unde au apelat pentru a primi suport psihologic în scopul asigurării bunăstării lor emoționale, subiecții care au participat la chestionare au prezentat diverse răspunsuri: psihologul școlar din instituție – 26,3% dintre elevi; cabinet psihologic particular – 10, 4% dintre elevi; au primit consiliere psihologică online – 9,6% dintre elevi; centru psihologic – 6,8 % dintre elevi; familie, rude – 3,9% dintre elevi; prieteni – 0,9% dintre elevi; diriginte – 0,6% dintre elevi; internet, Chat GPT – 0,6% dintre elevi; nu au apelat – 27,3% dintre elevi; nu au avut nevoie – 2,4 % dintre elevi etc.

Elevii consideră în cea mai mare parte (39,4%) că doar uneori cadrele didactice, îi încurajează să vorbească despre stările și problemele lor emoționale; frecvent îi încurajează să vorbească despre stările și problemele lor emoționale – consideră 24,4% dintre elevi; rar cadrele didactice îi încurajează să vorbească despre stările și problemele lor emoționale – consideră 23,3% dintre elevi; niciodată nu îi încurajează să vorbească despre stările și problemele lor emoționale – consideră 12,3% dintre elevi; nu au nevoie – consideră 0,3% dintre elevi; dacă am probleme există părinți – consideră 0,3% dintre elevi.

Printre cele mai frecvente probleme emoționale pe care le trăiesc elevii de gimnaziu și liceu în ultima perioadă și constituie impedimente pentru starea lor de bine în școală, au fost expuse următoarele: stresul școlar – 55,9% dintre elevi; neliniște, anxietate – 34% dintre elevi; dezamăgire – 30,4% dintre elevi; frică – 27,1% dintre elevi; furie – 23% dintre elevi; stări depresive – 19,7% dintre elevi; crize emoționale – 18,4% dintre elevi; singurătate – 17,5% dintre elevi; nefericire – 16,7% dintre elevi; timiditate – 16,2% dintre elevi; stres social – 14% dintre elevi. Printre alte probleme emoționale au fost menționate: atitudinea negativă a unor cadre didactice, integrarea în grupul de prieteni, lipsa de timp, indiferența, frica de a nu primi nota 2, frica de a încerca ceva nou etc. Datele procentuale sunt prezentate în formă grafică în Figura 2.

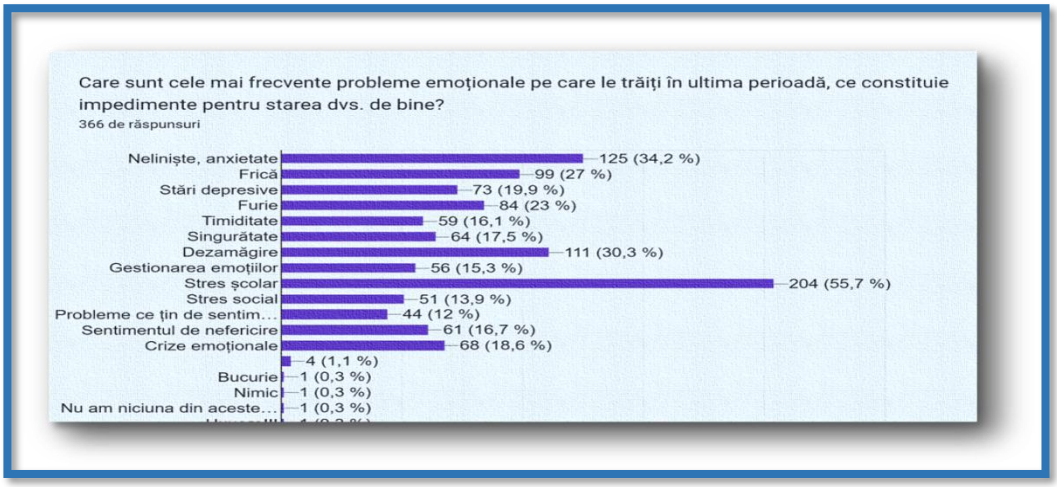


Figura nr. 2. Tipuri de probleme emoționale trăite de către elevi

Varii studii realizate în cadrul Laboratorului „Asistență psihologică în educație" (UPSC) evidențiază și opinia cadrelor didactice privind frecvența problemelor în dezvoltarea emoțională a elevilor ce constituie impedimente pentru starea de bine în școală. În această ordine de idei, cadrele didactice menționează la elevii din clasele gimnaziale manifestă următoarele probleme în dezvoltarea emoțională, precum: lipsa sprijinului emoțional din partea părinților (47,3%); gestionarea emoțiilor (34,8%); crizele emoționale (33,9%); dezamăgirea (32,1%) și alte probleme de acest ordin (Batog M., 2025, p.749). Stresul școlar este menționat de către cadrele didactice pe poziții mai joase, cu frecvența de 18,8%, decât cea expusă în opinia elevilor. De asemenea, cadrele didactice enumeră un șir de probleme emoționale ce predomină la adolescenți, ca de exemplu: 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, cum ar fi: 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%) etc.

Ponind de la ideile expuse anterior constatăm, că există diferențe dintre opinia elevilor și a cadrelor didactice. Stresul școlar în opinia cadrelor didactice nu se plasează pe primele poziții în lista problemelor în dezvoltarea emoțională a elevilor, spre deosebire de opinia elevilor. Elevii de gimnaziu și liceu consideră problema *stresului școlar* ca fiind una din cele mai importante și frecvente impedimente pentru starea de bine. Elevii și

cadrele didactice au păreri identice referitor la problema ce se referă la *dezamăgirea* elevilor, care se plasează la ambii subiecți aproximativ cu același procentaj, pe locul trei, în informațiile prezentate.

Simultan, elevii au menționat stările emoționale pe care le trăiesc mai frecvent, în urma comunicării cu cadrele didactice. În cea mai mare rată, elevii au punctat că experimentează stări emoționale pozitive (59% dintre elevi) în urma comunicării cu cadrele didactice., fiind urmate de stări emoționale satisfăcătoare (30,2% dintre elevi), stări emoționale negative (8,5% dintre elevi), stări emoționale neutre (2,3% dintre elevi). Printre alte variante de răspuns, expuse de către elevi în rată mai mică se regăsesc următoarele: stări confuze, acceptabile, indiferență, neînțelegere, când și cum, dependența de profesor, așa și așa etc. La întrebarea, care este impactul dezvoltării emoționale a cadrelor didactice și manageriale asupra dezvoltării emoționale a elevilor și a stării de bine în școală, am obținut răspunsuri variate. Un impact de 50% – a fost selectat de 39,3% dintre elevi; un impact de 75% – a fost ales de 29,2% dintre elevi; un impact de 100% – a fost punctat de 12,6% dintre elevi; un impact de 25% – a fost selectat de 11,5% dintre elevi; mai puțin decât 25% – consideră 4,1% elevi; nu au nici un impact – susțin 8,5% dintre elevi. Datele procentuale sunt prezentate în formă grafică în Figura 3.

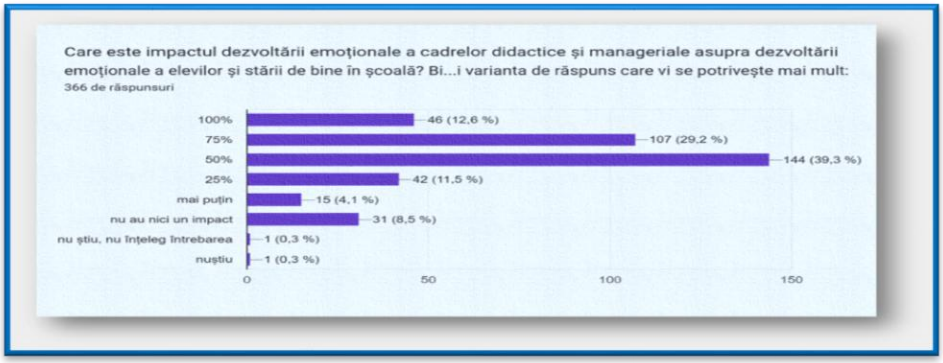


Figura nr.3. Opiniile elevilor vizând impactul dezvoltării emoționale a cadrelor didactice și manageriale

Este de remarcat opinia cadrelor didactice cu privire la dezvoltarea emoțională (Batog M., 2025). Scopul cercetării în acest caz a fost: determinarea opiniei cadrelor didactice referitor la dezvoltarea emoțională și starea de bine în mediul educațional. Eșantionul experimental a constituit 112 de cadre didactice. 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.

Dacă e să ne referim la opinia elevilor referitor la stările emoționale pe care le trăiesc mai frecvent în urma comunicării lor cu părinții acestea sînt: stări pozitive – 72,5% dintre elevi, fiind urmate de stări emoționale satisfăcătoare în urma comunicării lor cu părinții – 18,7% dintre elevi; un procent mai mic trăiesc stări emoționale negative – 6,4% dintre elevi. În percepția elevilor, stările emoționale pe care le trăiesc mai frecvent, în legătură cu mediul școlar sunt: stări emoționale pozitive (43,3%), fiind urmate de stări emoționale satisfăcătoare (38,4%) și stări emoționale negative (18,3%). Datele procentuale sunt prezentate în formă grafică în Figura 4.

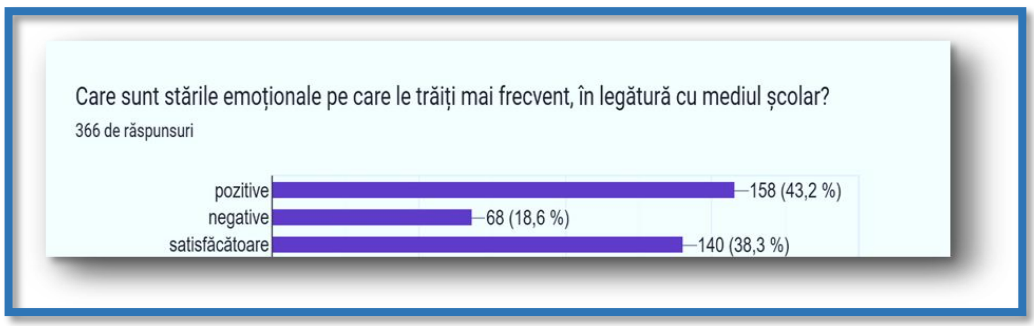


Figura nr. 4. Opinii ale elevilor privind stările trăite în mediul școlar

La întrebarea, „ce este necesar să facă un cadru didactic în școală, pentru a contribui la dezvoltarea emoțională a elevilor și starea de bine?”, elevii din gimnaziu și liceu au răspuns astfel: să comunice empatic cu elevii (57,9%); să creeze relații de încredere și afecțiune cu elevii (48,6%); să facă activități, ore atractive și interesante (42,6%); să încurajeze exprimarea emoțională a elevilor (39,3%); crearea climatului sigur și pozitiv în clasă (35,5%); să-și dezvolte propriile abilități emoționale (19,7%); amplificarea emoțiilor pozitive din viața școlară a elevilor (16,7%). Datele procentuale sunt prezentate în Figura 5.

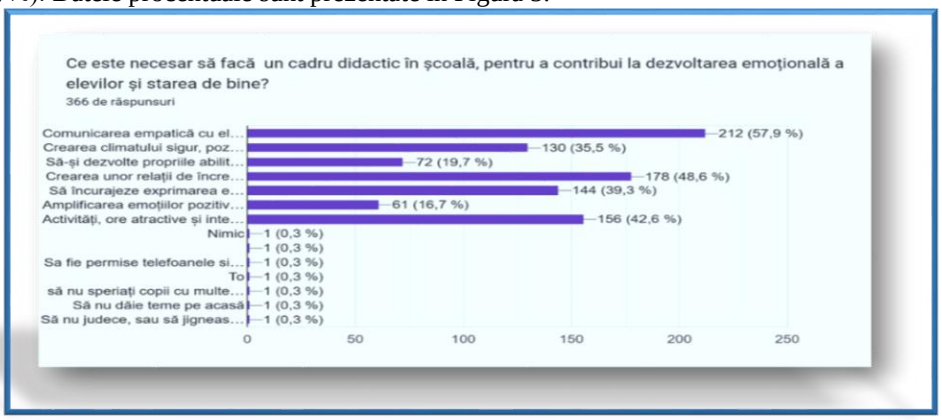


Figura nr. 5. Acțiunile cadrelor didactice pentru dezvoltarea emoțională a elevilor și starea de bine

La întrebarea „ce este necesar să facă un elev, pentru a contribui la dezvoltarea abilităților sale emoționale pentru crearea stării de bine în școală?”, subiecții experimentali au răspuns astfel: să dezvolte relații pozitive cu colegii și profesorii prin implicarea în activități de grup și diverse proiecte (47,5%); să dezvolte inteligența emoțională (45,1%); să comunice respectuos și empatic cu ceilalți (43,2%); crearea unui mediu școlar pozitiv (39,9%); să comunice asertiv și deschis despre nevoile sale (32,2%); implicarea în activități ce dezvoltă echilibrul emoțional (30,1%); solicitarea ajutorului unui psiholog pentru sprijin emoțional (23%). În rată foarte mică, au fost menționate alte variante de răspuns, cum ar fi: să comunice mai mult cu prietenii (0,3% dintre elevi); să nu aibă teme pentru acasă (0,3% dintre elevi); nimic (0,3% dintre elevi) etc. Distribuția datelor procentuale este prezentată în Figura 6.

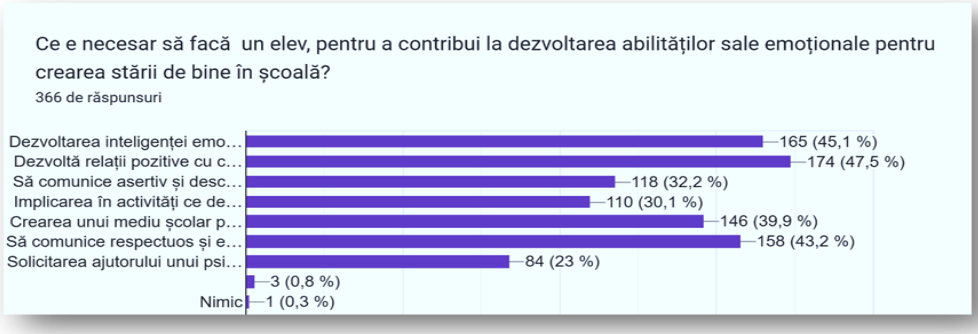


Figura nr. 6. Acțiuni ale elevilor pentru dezvoltarea emoțională și stare de bine

Printre sugestiile și comentariile expuse la final de chestionar, elevii au punctat următoarele idei: nu dați teme pentru acasă; la liceu suntem suprasolicitați cu mult prea multe materii; chestionarul a fost util și de succes; să fie chestionare de genul acesta mai frecvent; mai multe activități care sa ajute la gestionarea emoțiilor, să nu fie discriminări ale cadrelor didactice față de unii elevi etc.

Concluzii

Promovarea studiului realizat printre elevii de vârstă gimnazială și liceală în instituțiile educaționale din Republica Moldova, a permis să constatăm că majoritatea elevilor au nevoie frecvent sau periodic de suport psihologic, pentru soluționarea problemelor de ordin emoțional ce constituie impedimente pentru starea lor de bine. *Stresul școlar* este considerată una din cele mai mari probleme ce afectează starea de bine în școală, menționată de elevi. Elevii au evidențiat că trăiesc mai frecvent stări emoționale pozitive în urma comunicării cu cadrele didactice și părinții. Preadolescenți și adolescenți din țară își doresc din partea cadrelor didactice: să comunice empatic, să creeze relații de încredere și afecțiune cu elevii. Astfel, datele obținute în urma promovării

chestionarului permit determinarea principalelor direcții de activitate a psihologului școlar și stabilite activitățile principale, metodele și tehnici specifice de intervenție psihologică la elevi.

De asemenea, este de remarcat că un aspect semnificativ ar fi identificarea și valorificarea resurselor psihosociale a personalității care ar contribui esențial la depășirea impedimentelor în dezvoltarea emoțională pentru starea de bine. Resursele psihosociale pot fi corelate în mod semnificativ de strategiile active de coping, ce includ obținerea suportului social, gestionarea reacțiilor emoționale la stres, colectarea informațiilor necesare și luarea de măsuri eficiente de adaptare. Studierea, elaborarea și implementarea modelelor de intervenție psihologică privind dezvoltarea emoțională a elevilor în condițiile noilor provocări societale devine astăzi o prioritate în vederea promovării stării de bine emoționale și psihologice în școală.

Bibliografie

1. Barometrul Școlar 2026. (accesat: 30.05.2026). Disponibil: https://mecc.gov.md/ro/content/barometrul-scolar-2026-majoritatea-elevilor-parintilor-si-profesorilor-au-o-perceptie?
2. Batog, Mariana. (2026). Study on emotional development for the well-being in school of pupils from the Republic of Moldova. In: Journal of Romanian Literary Studies, nr. 44, pp. 975-986. ISSN 2248-3004.
3. Batog, Mariana. (2025). Emotional development and well-being: reflections of educational actors. In: Journal of Romanian Literary Studies, nr. 40, pp. 743-755. ISSN 2248-3004.
4. Programul de învățare socio-emoțională va fi extins la nivel național. Ministerul Educației și Cercetării. 2025. (accesat: 30.05.2026). Disponibil: https://mecc.gov.md/ro/content/programul-de-invatare-socio-emotionala-va-fi-extins-la-nivel-national
5. Regulament privind organizarea și desfășurarea activității psihologului în instituțiile de învățământ general și profesional tehnic. 2025. (accesat: 23.04.2026). Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_mec_nr._2240_17.12.2025_regulament_psiholog.pdf

Educația ca factor de schimbare: modele inovative pentru dezvoltarea creativității și performanței în contextul educațional actual

Lucia BÎTCA,

Dr**.** psihologie, grad didactic superior, Youth Klinic Moldova, mun. Chișinău, Republica Moldova

ORCID: 0000-0002-2801-4039

Rezumat

În contextul transformărilor accelerate ale societății contemporane, educația devine un factor esențial în formarea indivizilor capabili să se adapteze, să inoveze și să performeze. Lucrarea analizează rolul educației ca motor al schimbării, evidențiind importanța implementării unor modele educaționale inovative centrate pe dezvoltarea creativității și a performanței elevilor. Sunt abordate strategii didactice moderne, precum învățarea bazată pe proiecte, utilizarea tehnologiilor digitale și personalizarea procesului educațional, care contribuie la stimularea gândirii critice și a autonomiei în învățare. De asemenea, sunt discutate provocările sistemului educațional actual și necesitatea adaptării acestuia la cerințele unei societăți dinamice. Rezultatele evidențiază faptul că integrarea metodelor inovative în educație favorizează dezvoltarea competențelor cheie și crește motivația pentru învățare, contribuind astfel la formarea unor indivizi competitivi și creativi.

Cuvinte cheie: educație, inovație educațională, creativitate, performanță școlară, metode didactice moderne, învățare centrată pe elev, tehnologie în educație, gândire critică.

Education as a driver of change: innovative models for developing creativity and performance in the current educational context

Abstract

In the context of rapid transformations in contemporary society, education becomes a key factor in shaping individuals capable of adapting, innovating, and performing. This paper analyzes the role of education as a driver of change, highlighting the importance of implementing innovative educational models focused on the development of students' creativity and performance. Modern teaching strategies are explored, such as project-based learning, the use of digital technologies, and the personalization of the educational process, all of which contribute to fostering critical thinking and learner autonomy. The paper also discusses the challenges faced by today's educational systems and the need to adapt them to the demands of a dynamic society. The findings emphasize that integrating innovative methods into education enhances key competencies and increases motivation for learning, thus contributing to the development of creative and competitive individuals.

Keywords: education, educational innovation, creativity, academic performance, modern teaching methods, student-centered learning, technology in education, critical thinking.

Introducere

Transformările profunde ale societății contemporane, determinate de globalizare, digitalizare și accelerarea fluxului informațional, impun reconsiderarea rolului educației în formarea individului. În acest context, educația nu mai poate fi concepută exclusiv ca un proces de transmitere a cunoștințelor, ci ca un demers complex, orientat spre dezvoltarea competențelor necesare adaptării la un mediu dinamic și imprevizibil. Astfel, sistemele educaționale sunt chemate să răspundă unor exigențe sporite, vizând formarea gândirii critice, a autonomiei în

învățare și a capacității de inovare.

Literatura de specialitate subliniază necesitatea unei schimbări de paradigmă în educație, de la modelele tradiționale, centrate pe profesor, la abordări centrate pe elev și pe procesul activ de învățare. În acest sens, Robinson atrage atenția asupra limitelor sistemului educațional convențional, afirmând că „școlile omoară creativitatea" (Robinson, 2011), evidențiind nevoia urgentă de reformare a practicilor didactice. Complementar, perspectiva pragmatică a lui Dewey evidențiază caracterul experiențial al educației, subliniind că „educația nu este o pregătire pentru viață, ci viața însăși" (Dewey, 1938, p. 239), ceea ce implică integrarea situațiilor reale de învățare în procesul educațional.

Fundamentele teoretice ale acestor transformări sunt susținute de teoriile constructiviste ale învățării. Astfel, Vygotsky evidențiază rolul determinant al interacțiunii sociale în dezvoltarea cognitivă, afirmând că „învățarea este un proces profund social" (Vygotsky, 1978, p. 57), în timp ce Piaget (1972) argumentează că dezvoltarea intelectuală are loc etapizat, fiecare stadiu influențând modul de structurare și asimilare a cunoștințelor. Aceste perspective teoretice fundamentează necesitatea adoptării unor strategii didactice interactive și participative. În același timp, integrarea tehnologiilor digitale în educație generează noi oportunități de personalizare a învățării și de stimulare a implicării elevilor. Selwyn subliniază că tehnologia „redefinește modul în care învățăm și interacționăm cu cunoașterea" (Selwyn, 2016), contribuind la crearea unor medii educaționale flexibile și adaptative. În acest cadru, accentul se deplasează spre dezvoltarea competențelor transversale, printre care creativitatea ocupă un loc central.

Importanța creativității în educația contemporană este evidențiată și de organisme internaționale, fiind considerată o competență esențială pentru secolul XXI (OECD, 2019). Dezvoltarea acesteia este strâns corelată cu performanța școlară și cu capacitatea indivizilor de a genera soluții inovatoare în contexte diverse. În acest context teoretic și practic, prezenta lucrare își propune să analizeze rolul educației ca factor de schimbare, evidențiind contribuția modelelor educaționale inovative la dezvoltarea creativității și a performanței elevilor. Demersul investigativ are în vedere atât fundamentele conceptuale ale acestor abordări, cât și implicațiile lor asupra practicii educaționale actuale.

Metodologia cercetării

Justificarea alegerii metodologiei

În vederea investigării impactului modelelor educaționale inovative asupra dezvoltării creativității și performanței școlare, s-a optat pentru o metodologie mixtă (*mixed-methods*), care îmbină abordarea cantitativă cu cea calitativă. Alegerea acestei metodologii este justificată de necesitatea obținerii unei perspective complexe asupra fenomenului studiat, permițând atât măsurarea rezultatelor, cât și interpretarea acestora în context educațional. Conform lui Creswell, „abordarea mixtă oferă o înțelegere mai profundă a problemelor de cercetare decât utilizarea unei singure metode" (Creswell, 2014, p. 14).

2. *Eșantionul și instrumentele de cercetare*

Cercetarea a fost realizată pe un eșantion de 60 de elevi din învățământul gimnazial, selectați prin eșantionare convențională. Participanții au fost implicați în activități didactice bazate pe metode inovative, pe o perioadă de 8 săptămâni. Instrumentele utilizate au fost: - chestionarul (pentru evaluarea motivației și percepției elevilor asupra procesului de învățare); - observația sistematică (pentru analiza implicării elevilor); - analiza rezultatelor școlare (note și performanțe).

Tabel nr.1. Caracteristicile eșantionului de participanți

Caracteristică	Frecvență (n)	Procent (%)
Număr total participanți	60	100
Gen		
Feminin	32	53,3
Masculin	28	46,7
Vârsta		
11 ani	18	30
12 ani	22	36,7
13 ani	20	33,3

3. *Procedura de aplicare*

Cercetarea s-a desfășurat în trei etape: 1. Etapa inițială – evaluarea nivelului de motivație și performanță al elevilor; 2. Etapa de intervenție – implementarea metodelor inovative (învățare bazată pe proiecte, utilizarea tehnologiilor digitale, activități colaborative); 3. Etapa finală – reevaluarea indicatorilor inițiali și compararea rezultatelor.

4. Analiza rezultatelor cercetării

Datele obținute evidențiază o îmbunătățire semnificativă a implicării elevilor în procesul de învățare, precum și o creștere a performanțelor școlare, aspecte care pot fi corelate direct cu implementarea strategiilor didactice inovative. Creșterea nivelului de participare activă indică faptul că metodele centrate pe elev au reușit să transforme rolul acestuia din receptor pasiv al informației în participant activ la construcția cunoașterii. Această schimbare este esențială, întrucât implicarea directă în activități favorizează nu doar înțelegerea conținuturilor, ci și dezvoltarea competențelor de analiză și sinteză.

În același timp, ameliorarea rezultatelor școlare sugerează existența unei relații de interdependență între motivație, implicare și performanță. Elevii care au fost expuși unor metode interactive și colaborative au demonstrat o capacitate mai ridicată de aplicare a cunoștințelor în contexte variate, ceea ce confirmă eficiența învățării active. De asemenea, creșterea nivelului de motivație poate fi explicată prin faptul că metodele utilizate au oferit elevilor un grad mai mare de autonomie și oportunitatea de a se implica în sarcini relevante și semnificative. Astfel cum reiese din tabelul 2, utilizarea metodelor inovative determină o creștere semnificativă a participării active și a motivației elevilor. Aceste rezultate confirmă ipoteza conform căreia strategiile didactice interactive contribuie la eficientizarea procesului educațional.

Tabel nr.2. Evoluția indicatorilor educaționali înainte și după intervenție

Indicator	Înainte (%)	După (%)
Participare activă	45	78
Rezultate bune și foarte bune	52	81
Nivel ridicat de motivație	40	75

Caracteristicile eșantionului investigat sunt prezentate în tabelul 3, de asemenea, indicatorii utilizați în evaluarea impactului intervenției educaționale sunt sintetizați astfel cum reiese din structura acestora, unde se prezintă principalele dimensiuni evaluate pentru măsurarea impactului metodelor educaționale inovative asupra elevilor. Tabelul sintetizează indicatorii cheie - nivelul de motivație, participarea activă, performanța școlară, creativitatea și colaborarea - împreună cu metoda prin care fiecare a fost evaluat, evidențiind astfel aspectele comportamentale și academice urmărite în cadrul cercetării. Această structură permite o interpretare clară și sistematică a datelor obținute, facilitând analiza efectelor intervenției educaționale.

Tabel nr.3. Indicatori educaționali și comportamentali analizați în cadrul cercetării

Indicator	Descriere	Metodă de evaluare
Nivelul de motivație	Gradul de implicare și interes față de activitățile didactice	Chestionar (scală Likert)
Participare activă	Frecvența intervențiilor și implicării în activități	Observație sistematică
Performanță școlară	Rezultatele obținute la evaluări	Analiza notelor
Creativitate	Capacitatea de a genera idei originale	Evaluare calitativă (proiecte)
Colaborare	Nivelul de interacțiune și lucru în echipă	Observație directă

În același timp, observațiile realizate pe parcursul activităților indică o dezvoltare vizibilă a creativității elevilor, aceștia manifestând inițiativă, originalitate și capacitate de colaborare. Aceste constatări sunt în concordanță cu teoriile constructiviste, care susțin caracterul activ și social al învățării (Vygotsky, 1978). Rezultatele obținute sunt ilustrate în figura 1, evidențiind creșteri semnificative ale tuturor indicatorilor analizați.

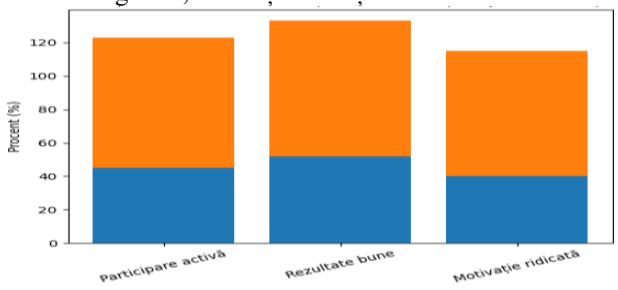


Figura nr. 1. Evoluția indicatorilor educaționali înainte și după intervenție

Rezultatele ilustrate în figura 1 evidențiază o evoluție semnificativă a tuturor indicatorilor analizați în urma implementării metodelor educaționale inovative. Se observă o creștere consistentă a participării active a elevilor, de la 45% la 78%, ceea ce sugerează că strategiile didactice centrate pe elev au contribuit la stimularea implicării în activitățile de învățare. Această tendință poate fi explicată prin caracterul interactiv și aplicativ al

metodelor utilizate, care favorizează participarea directă și responsabilizarea elevilor.

În ceea ce privește performanța școlară, procentul elevilor care au obținut rezultate bune și foarte bune a crescut de la 52% la 81%. Această evoluție indică faptul că metodele inovative nu doar că sporesc interesul pentru învățare, ci contribuie și la îmbunătățirea rezultatelor academice. Relația dintre implicare și performanță este susținută de literatura de specialitate, care arată că învățarea activă conduce la o mai bună înțelegere și retenție a informației (Bransford et al., 2000). Nivelul de motivație al elevilor a înregistrat o creștere semnificativă, de la 40% la 75%, ceea ce confirmă eficiența strategiilor didactice utilizate în stimularea motivației intrinseci. Conform teoriei autodeterminării, motivația crește atunci când elevii au oportunitatea de a-și manifesta autonomia și de a se implica activ în procesul de învățare (Deci & Ryan, 2000).

În ansamblu, datele prezentate în grafic demonstrează că integrarea metodelor educaționale inovative are un impact pozitiv asupra dimensiunilor esențiale ale procesului educațional: implicare, performanță și motivație. Aceste rezultate susțin necesitatea extinderii utilizării acestor strategii în practica didactică, în vederea creării unui mediu educațional eficient și adaptat cerințelor actuale. Prin urmare, rezultatele cercetării confirmă ipoteza conform căreia integrarea modelelor educaționale inovative contribuie la optimizarea procesului instructiv-educativ, generând efecte pozitive atât la nivel cognitiv, cât și motivațional. În acest sens, se poate afirma că adoptarea acestor strategii reprezintă o condiție esențială pentru creșterea calității educației în contextul actual. Rezultatele obținute confirmă și concluziile studiilor privind motivația intrinsecă, conform cărora implicarea activă a elevilor conduce la performanțe superioare (Deci & Ryan, 2000).

Concluzii

Rezultatele cercetării evidențiază faptul că implementarea modelelor educaționale inovative are un impact pozitiv semnificativ asupra dezvoltării creativității și performanței elevilor. Integrarea metodelor interactive, precum învățarea bazată pe proiecte și utilizarea tehnologiilor digitale, contribuie la creșterea motivației și la implicarea activă în procesul educațional. De asemenea, cercetarea confirmă importanța adoptării unei abordări centrate pe elev, care să valorifice potențialul individual și să stimuleze autonomia în învățare. În acest sens, rolul profesorului se transformă din furnizor de informații în facilitator al învățării. Cu toate acestea, implementarea acestor modele necesită depășirea unor obstacole, precum lipsa resurselor și necesitatea formării continue a cadrelor didactice. Prin urmare, modernizarea sistemului educațional trebuie să reprezinte o prioritate strategică.

În concluzie, cercetarea evidențiază faptul că integrarea modelelor educaționale inovative are un impact pozitiv semnificativ asupra dezvoltării creativității, implicării și performanței elevilor. Implementarea strategiilor interactive, centrate pe elev, precum învățarea bazată pe proiecte și utilizarea tehnologiilor digitale, facilitează consolidarea competențelor transversale și stimulează motivația intrinsecă. Rezultatele obținute subliniază necesitatea reformării continuie a practicilor didactice tradiționale și confirmă importanța adaptării sistemului educațional la cerințele unei societăți dinamice și competitive, în care creativitatea și autonomia în învățare devin factori esențiali ai succesului educațional și personal.

Bibliografie

1.Bransford, J., Brown, A., & Cocking, R. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington: National Academy Press.
2.Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
3.Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
4.Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan.
5.OECD (2019). *OECD Learning Compass 2030*. https://www.oecd.org/education/2030-project/
6.Piaget, J. (1972). *The Psychology of the Child*. New York: Basic Books.
7.Robinson, K. (2011). *Out of Our Minds: Learning to be Creative*. Oxford: Capstone.
8.Selwyn, N. (2016). *Education and Technology: Key Issues and Debates*. London: Bloomsbury.
9.Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Dimensiuni psihopedagocice ale relației adult-copil în contextul cerințelor educaționale speciale

Nadejda CHIPERI,
Dr. psihologie, lect. univ., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, ORCID: 0000-0001-8172-7735

Abstract

This article analyzes the inclusive attitudes and practices of children with SEN, which necessarily implies major changes in inclusive culture. The process itself is inevitable, if we consider the measures taken at the international level by organizations involved in the defense and promotion of the rights of children with SEN. The assessment of attitudes and practices in the inclusion of children with SEN in one of the educational institutions with inclusive practices in the Republic of Moldova was mentioned. The findings emphasize the need to raise awareness of the parent community, which should address both prevention and assistance to children with SEN.
Keywords: special educational needs, inclusive education, attitudes, inclusive culture.
Rezumat

Acest articol analizează despre atitudini și practici incluzive ale copiilor cu CES ce presupune obligatoriu schimbări mari la nivel de cultură incluzivă. Procesul în sine este inevitabil, dacă ținem cont de măsurile întreprinse la nivel internațional de organismele implicate în apărarea și promovarea drepturilor copiilor cu CES. S-a menționat aprecierea atitudinilor și practicilor în incluziunea copiilor cu CES în una din instituții educaționale cu practici incluzive din Republica Moldova. Constatările subliniază necesitatea de sensibilizare a comunității părintești, care să abordeze atât prevenirea, cât și asistența copilului cu CES.
Cuvinte-cheie: cerințe educaționale speciale, educație incluzivă, atitudini, cultură incluzivă.

Sistemul de educație pentru copiii cu cerințe educaționale speciale se caracterizează prin varietate, diversitate, individualitate etc. Practicile incluzive sunt activ popularizate, primind pondere de creștere la toate segmentele din sistemul de învățământ. Astăzi se regăsesc date veridice despre procesul de incluziune cu o evoluție îmbucurătoare atât cu formarea cadrelor didactice, cât și cu oferirea serviciilor de sprijin adresate copiilor cu dizabilități de diferite vârste și părinților acestora. Conform studiilor Ministerului de educație și cercetare al Republicii Moldova (MEC) în anul de studii 2024-2025 au fost integrați 15689 de copii cu CES, din ei 2739 - sunt la grădinițe și 12950 sunt elevi în școlile generale [1, p.68]. MEC anunță că până în anul 2029 cel puțin 15 instituții de învățământ vor fi adaptate cerințelor legate de elevii cu CES și cu dizabilități. Cu toate aceste date în creștere, sistemul de educație din Moldova are de confruntat un șir de dificultăți, lipsa cadrelor didactice în domeniul educației incluzive și o cultură unde acceptarea diferențelor este vagă. În ultimele cercetări din domeniul psihologiei speciale și psihopedagogiei se atestă prin dovezi științifice schimbarea atitudinii pozitive către copiii cu dizabilități, însă mai rămân opinii ce reflectă în comentarii rezistență și neîncredere față de politicile incluzive inițiate în anii 2011 în Republica Moldova.

Scopul cercetării: evaluarea atitudinilor și practicilor în domeniul incluziunii educaționale a copiilor cu CES la nivel de familie, instituție. *Obiective principale:* evidențierea barierelor și soluțiilor. Evaluarea infrastructurii, serviciilor de suport și pregătirea cadrelor didactice etc. *Metodologia cercetării:* interviuri semi-structurate cu cadrele didactice, chestionare pentru părinți ai copiilor cu CES. Observarea fizică: infrastructură, accesibilitate, formările cadrelor.

Este cunoscut faptul că, copiii cu dizabilități pot fi marginalizați din mai multe motive: incompetențe de comunicare, diverse manifestări comportamentale stranii, atipice, percepții eronate ale copiilor, lipsa informării etc. Este important să identificăm această pseudo-incluziune pentru a preîntâmpină erori de genul: - lipsa de progres (instituțiile educaționale vor continua să funcționeze pe baza practicilor discriminatorii sau marginalizate pentru copiii cu CES); - impact negativ asupra personalității umane (când cineva simte că este inegal, umilit sau nevalorificat, această atitudine va lăsa amprente dureroase asupra motivației, performanței acestei persoane, indiferent de vârsta biologică pe care o are).

Una din obstacolele către o societate incluzivă este cultura și comunicarea precară, și, care are nevoie de transformare spre calificativul incluzivă [3, p. 5]. Grupurile experimentale ale studiului au fost copiii, părinții și cadrele didactice. S-a desfășurat experimentul în instituția de educație timpurie pentru copii cu dizabilități de văz și practici incluzive nr.135, din or. Chișinău. Pentru culegerea datelor cantitative a fost utilizată eșantionarea stratificată. Părinții copiilor au fost selectați în baza unei fișe de screening. Pentru fiecare de categorie de respondenți, a fost utilizat chestionar specific, care a cuprins și întrebări ce reflectau următoarele aspecte: - atitudinea privind educația incluzivă și caracteristicile copiilor cu CES;
- educarea copiilor cu CES. Colectarea datelor s-a desfășurat în perioada octombrie -mai 2025. Datele atestă că părinții percep Cerințe educaționale speciale în felul descris mai jos (Figura 1. Precepțiile părinților a copiilor cu CES):

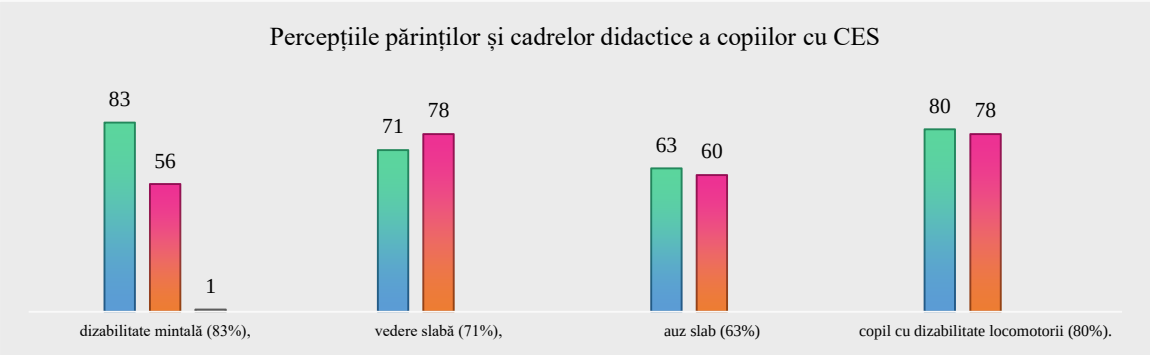


Figura nr.1. Precepțiile părinților a copiilor cu CES

În baza răspunsurilor părinților, dintr-un set de 20 caracteristici, constatăm că mulți din ei percep copilul cu CES ca pe un copil cu anumite probleme de sănătate: - lipsa capacității de vorbire (95% dintre părinți); - dizabilitate mintală (83%); - vedere slabă (71%); - auz slab (63%); - copil cu dizabilitate locomotorii (80%). În același timp cadrele didactice, consideră că un copil cu CES are probleme de sănătate pe toate sau unul din domeniile de dezvoltare holistică a copilului. Cadrele didactice percep incluziune educațională ca frecventare a instituției cu practici incluzive de către copii cu CES (91%), adaptarea materialului didactic la necesitățile copilului cu CES (56%), frecventarea centrului de resurse sau a activităților individuale de reabilitare (78 %). Constatăm că, un număr mic de părinți nu cunosc conceptul de incluziune educațională. *Exemplu*: un copil cu dizabilități în dezvoltare se află printre colegii săi, dar nu cu ei. El este singur, izolat, nu poate forma relații de prietenie, nu îi reușește, colegii lui nu îl acceptă, pot întrerupe brutal orice discuție cu el, nu îl iau în serios, sau fac glume în adresa acestuia.

Părinții intervievați în cadrul acestui studiu au menționat următoarele privind problema copiilor cu CES: 20% au discutat o singură dată, 34% au discutat, foarte rar, 10% discută des, pentru ca este o problemă a familiei. Abordând problema relațiilor antagoniste într-un grup, observăm că ele pot fi provocate de adulți sau chiar unii actori educaționali sau părinți care au copii tipici. Prin urmare, problema discriminării în practica incluzivă nu se limitează la grup, dar necesită o atenție sporită din partea întregii comunități, cu unificarea eforturilor pentru a rezolva această sarcină strategică anume, creșterea generației sănătoase, capabile de acțiuni tolerante și empatice pentru fiecare membru al societății [3, p.26].

În concluzie, caracteristicile psihofizice ale grupurilor de copii cu dizabilități pot deveni ”atractive” pentru urmărire. Unul din motivele esențiale ce poate provoca discriminarea unui copil cu CES este lipsa culturii incluzive în procesul educațional. Abordând problema culturii incluzive, trebuie de subliniat oportunitatea înțelegerii acesteia ca fiind bazată pe un sistem de competențe cu calitate integrativă. Republica Moldova a implementat Strategia de dezvoltare a educației incluzive, prin înființarea structurilor teritoriale de asistență psihopedagogică, cu menirea de servicii de evaluare și consiliere. Însă, implementarea acestor politici necesită mai multe resurse de orice tip: - lipsa cadrelor didactice de sprijin; - pedagogii care nu știu să gestioneze conflictele legate de marginalizare; - părinții nu sunt informați despre acest concept CES.

Prin urmare, apare necesitatea a unor măsuri eficiente pentru suportul sănătății mintale a copiilor cu CES: - formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive; - sensibilizarea comunității pentru acceptarea tuturor membrilor fără discriminare; - asigurarea unui climat pozitiv cu empatie și respect. Astfel, studiul evidențiază necesitatea valorificării unor surse de informare, seminare de instruire organizate de către specialiștii din domeniul psihopedagogiei speciale, practicieni din domeniile pedagogiei speciale si educației incluzive. Pornind de la ideea că succesul reformării sistemelor de învăţământ general şi special depinde, în mod decisiv, de competenţele cadrelor didactice şi manageriale din domeniile respective, ţinând cont de necesitatea transferului eforturilor din sfera teoriei în cea a practicii, ne-am propus să actualizăm atât la situaţia reală din ţară, cât şi la cele mai recente abordări internaţionale în problematica dată.

Este important să se înţeleagă atât la nivelul autorităţilor, cât şi la cel al societăţii că incluziunea socială trece în mod obligatoriu prin incluziunea educaţională. În consecinţă, învăţământului îi revine un rol primordial în promovarea principiului de incluziune, în accelerarea procesului de dezvoltare a instituţiilor preşcolare şi şcolare incluzive, capabile să satisfacă nevoile educaţionale ale tuturor elevilor, indiferent de starea lor psihofizică, prin utilizarea unor strategii educaţionale adaptate la posibilităţile specifice de învăţare ale copiilor cu deficienţe. Pornind de la ideea că succesul reformării sistemelor de învăţământ general şi special depinde, în mod decisiv, de competenţele cadrelor didactice şi manageriale din domeniile respective. Nici o instituţie de învăţământ general nu va purcede la implementarea incluziunii copiilor cu CES înainte ca responsabilii de acest proces să fi efectuat o analiză minuţioasă a situaţiei şi a modului de percepere a problemei atât la nivel macrosocial – există la nivelul societăţii o înţelegere clară, o disponibilitate, o deschidere către problemele legate de incluziune.

Bugetele locale şi cele centrale îşi pot asuma pregătirea tehnico-materială a acestui proces, spaţiile publice pot fi adaptate la necesităţile copiilor cu CES, cât şi la cel microsocial – voinţa echipei manageriale şi a colectivului didactic de a-şi asuma obiectivul incluziunii, gradul de acceptare a copiilor cu CES în colectivul şcolar de către elevii fără deficienţe şi de către părinţii acestora, în ce măsură şi cât de repede pot fi adaptate spaţiile şcolare la necesităţile copiilor cu dizabilităţi, cât de strâns este parteneriatul dintre corpul didactic de bază şi echipa multidisciplinară abilitată cu acordarea serviciilor specifice copiilor cu CES? Răspunsurile obiective la aceste şi alte întrebări urmează să stabilească în ce măsură întruneşte instituţia respectivă condiţiile (standardele) minime pentru a implementa educaţia incluzivă.

În concluzie, eficienţa relaţiei adul-copil în contextul CES foarte mult depinde de capacitatea adultului de a integra toate dimensiunile ce ţine de afectivitate, cunoştinţe şi comportament care sunt centrate pe necesităţile copilului. Primovarea relaţiei holistice constituie condiţia fundamentală pentru incluziunea educaţională a copiilor cu CES.

Bibliografie

1.DESCHIDE.MD. Adaptarea scolilor la elevi cu nevoi speciale cum se face incluziunea si ce provocari persista. Moldova. Retrieved from https://www.deschide.md/articole/adaptarea-scolilor-la-elevi-cu-nevoi-speciale-cum-se-face-incluziunea-si-ce-provocari-persista, accesat 20.03. 2025

2.Maxim, L. Europa Libera. Retrieved from Bullyingul în şcoală: Ce arată un sondaj făcut de elevi printre elevi: https://moldova.europalibera.org/a/bullyingul-in-scoala-ce-arata-un-sondaj-facut-de-elevi-printre-elevi/32858459.html accesat 25.03. 2025

3.MEC. (2025. 01 30). Raportul-privind-cazurile-de-violenta-asupra. Retrieved from ministerul-educatiei-si-cercetarii-publicat-raportul-privind-cazurile-de-violenta-asupra: https://mec.gov.md/ro/content/ministerul-educatiei-si-cercetarii-publicat-raportul-privind-cazurile-de-violenta-asupra vizitat 23.03. 2025

4.Racu, A., Popovici, D. V., Danii, A., Creţu, V. Intervenţia recuperativ-terapeutică pentru copiii cu dizabilităţi multiple, Ed. Pontos, Chişinău, 2009

Impactul lecturii timpurii în dezvoltarea cognitivă și socio-emoțională a copilului

Liliana COMAN,
Pedagog DPDC, Centrul Comunitar pentru Familii cu Copii ”Fantastic - CeCeFel”,
magistru în psihologie, doctor în științe ale educației, https://orcid.org/0000-0001-6092-4713

Rezumat

Articolul evidențiază importanța lecturii timpurii în dezvoltarea cognitivă și socio-emoțională a copilului. Citirea cărților de la vârste mici contribuie la dezvoltarea limbajului, îmbogățirea vocabularului, stimularea memoriei, atenției și gândirii logice. Totodată, lectura favorizează imaginația și creativitatea copilului, oferindu-i posibilitatea de a descoperi situații, personaje și experiențe noi. Din punct de vedere socio-emoțional, lectura îl ajută pe copil să recunoască și să înțeleagă emoțiile, să dezvolte empatie și să își formeze comportamente sociale pozitive. Citirea împreună cu adultul consolidează relația afectivă, oferă copilului siguranță emoțională și stimulează comunicarea. Astfel, lectura timpurie reprezintă un factor esențial în dezvoltarea armonioasă a copilului și în pregătirea acestuia pentru viața școlară și socială.

Cuvinte-cheie: lectură timpurie, dezvoltare cognitivă, dezvoltare socio-emoțională, copil, limbaj, vocabular, imaginație, empatie, atașament, educație timpurie.

The impact of early reading on the child’s cognitive and socio-emotional development

Abstract

The article highlights the importance of early reading in the child’s cognitive and socio-emotional development. Reading books from an early age contributes to language development, vocabulary enrichment, and the stimulation of memory, attention, and logical thinking. At the same time, reading encourages the child’s imagination and creativity, offering the opportunity to discover new situations, characters, and experiences. From a socio-emotional perspective, reading helps the child recognize and understand emotions, develop empathy, and form positive social behaviors. Reading together with an adult strengthens the emotional relationship, provides the child with emotional security, and stimulates communication. Thus, early reading represents an essential factor in the child’s harmonious development and in preparing them for school and social life.

Keywords: early reading, cognitive development, socio-emotional development, child, language, vocabulary, imagination, empathy, attachment, early education.

Lectura timpurie are un rol important în dezvoltarea copilului, deoarece îl ajută să descopere lumea prin cuvinte, imagini, personaje și situații de viață. Încă din primii ani, contactul cu poveștile contribuie la dezvoltarea limbajului, a vocabularului, a atenției și a imaginației. În același timp, prin intermediul cărților, copilul învață să recunoască emoțiile, să înțeleagă comportamentele celor din jur și să își dezvolte empatia (Romeo, Segaran, Leonard, Robinson, West, Mackey, Yendiki, Rowe, Gabrieli, 2018; Snow, 2017). Citirea cărților împreună cu adultul nu reprezintă doar o activitate educativă, ci și un moment de apropiere afectivă. Copilul se simte ascultat, protejat și încurajat să comunice. Astfel, lectura devine un factor esențial în formarea armonioasă a copilului, influențând atât dezvoltarea cognitivă, cât și dezvoltarea socio-emoțională (Kucirkova, Snow, Grøver, McBride,

2017). Pentru a înțelege mai bine această temă, este important să explicăm principalele noțiuni care stau la baza cercetării: lectura timpurie, dezvoltarea cognitivă, dezvoltarea socio-emoțională, limbajul, vocabularul, imaginația, empatia, atașamentul și educația timpurie.

Lectura timpurie poate fi înțeleasă ca activitatea prin care copilul intră în contact cu cărțile încă din primii ani de viață. Aceasta nu înseamnă doar citirea propriu-zisă a unui text, ci și observarea imaginilor, ascultarea poveștilor, dialogul cu adultul și exprimarea propriilor idei despre ceea ce vede sau aude. Potrivit cercetătorilor A. G. Bus, M. H. van IJzendoorn și A. D. Pellegrini, lectura realizată împreună cu adultul contribuie la apropierea copilului de carte și la formarea interesului pentru limbaj și învățare. Lectura timpurie devine o experiență educativă și afectivă, nu doar o activitate de transmitere a informațiilor (Bus, IJzendoorn, Pellegrini, 2005).

Dezvoltarea cognitivă se referă la modul în care copilul învață să gândească, să observe, să compare, să memoreze și să înțeleagă lumea din jur. În timpul lecturii, copilul urmărește firul poveștii, recunoaște personaje, face legături între evenimente și încearcă să anticipeze ce se va întâmpla mai departe. Autoarele L. E. Berk și C. Cameron subliniază faptul că dezvoltarea cognitivă în copilărie este strâns legată de experiențele de comunicare, joc și interacțiune cu adulții. Astfel, citirea cărților stimulează atenția, memoria, gândirea logică și capacitatea copilului de a înțelege relațiile dintre cauză și efect (Cameron, 2018; Berk, 2013).

Dezvoltarea socio-emoțională presupune formarea capacității copilului de a-și recunoaște emoțiile, de a le exprima într-un mod potrivit și de a construi relații pozitive cu cei din jur. Prin intermediul poveștilor, copilul descoperă emoții precum bucuria, tristețea, frica, curajul sau prietenia. Cercetătoarea S. A. Denham consideră că dezvoltarea socio-emoțională include înțelegerea emoțiilor, reglarea comportamentului și stabilirea relațiilor sociale. Din acest punct de vedere, lectura îl ajută pe copil să înțeleagă mai ușor propriile trăiri și să observe cum se simt ceilalți (Denham, 2006).

Limbajul reprezintă capacitatea copilului de a înțelege și de a folosi cuvintele pentru a comunica gânduri, dorințe și emoții. Lectura are un rol important în dezvoltarea limbajului, deoarece copilul aude cuvinte noi, expresii variate și propoziții formulate corect. Cercetătoarele C. E. Snow și S. B. Neuman au evidențiat faptul că mediul bogat în limbaj, mai ales în primii ani de viață, contribuie la dezvoltarea abilităților de comunicare și la pregătirea copilului pentru activitatea școlară. Astfel, citirea cărților îl ajută pe copil să vorbească mai clar, să înțeleagă mai bine mesajele și să se exprime mai ușor (Snow, 2017; Neuman, 2011).

Vocabularul reprezintă totalitatea cuvintelor pe care copilul le cunoaște, le înțelege și le folosește în comunicare. Un copil care ascultă frecvent povești are ocazia să descopere cuvinte pe care poate nu le întâlnește în conversațiile obișnuite de zi cu zi. D. K. Dickinson și M. V. Porche susțin că dezvoltarea vocabularului în perioada preșcolară are o influență importantă asupra succesului școlar de mai târziu. Prin lectură, copilul își îmbogățește treptat vocabularul, învață sensuri noi și își dezvoltă capacitatea de a formula propoziții mai complexe (Dickinson, Porche, 2011).

Imaginația este capacitatea copilului de a crea imagini, situații și idei în mintea sa, pornind de la ceea ce aude, vede sau trăiește. Când ascultă o poveste, copilul își imaginează personajele, locurile și întâmplările descrise. Autoarea V. G. Paley a arătat că poveștile și jocul simbolic au un rol important în dezvoltarea creativității copilului. Lectura îi oferă copilului libertatea de a visa, de a interpreta situații și de a construi propriile reprezentări despre lume (Mol, Paley, Jong, Smeets, 2008).

Empatia este capacitatea copilului de a înțelege emoțiile și trăirile altor persoane. În timpul lecturii, copilul poate observa ce simt personajele, de ce se comportă într-un anumit fel și care sunt consecințele acțiunilor lor. Cercetătorii N. Eisenberg, R. A. Fabes și Tracy L. Spinrad explică empatia ca fiind o reacție afectivă prin care o persoană înțelege starea emoțională a alteia. Prin povești, copilul învață să fie mai atent la sentimentele celor din jur, să manifeste grijă și să dezvolte comportamente sociale pozitive (Eisenberg, Fabes, Spinrad, 2006).

Atașamentul reprezintă legătura afectivă stabilă care se formează între copil și persoana apropiată, de obicei mama, tatăl sau îngrijitorul principal. Momentele de lectură comună pot întări această legătură, deoarece copilul se simte ascultat, protejat și valorizat. J. Cassidy și P. R. Shaver subliniază că atașamentul securizant oferă copilului încredere și sprijin emoțional, contribuind la dezvoltarea sa socială și emoțională. Astfel, lectura nu dezvoltă doar limbajul, ci creează și o atmosferă de apropiere, siguranță și comunicare între copil și adult (Cassidy, Shaver, 2016).

Educația timpurie cuprinde toate activitățile de îngrijire, învățare, joc și socializare desfășurate în primii ani de viață ai copilului. Această perioadă este foarte importantă, deoarece pune bazele dezvoltării ulterioare. R. R. Romeo, J. Segaran, J. A. Leonard, S. T. Robinson, au evidențiat faptul că experiențele timpurii influențează dezvoltarea creierului, comportamentul, relațiile sociale și capacitatea de învățare. În acest context, lectura timpurie este o parte importantă a educației timpurii, deoarece stimulează copilul atât intelectual, cât și emoțional (Romeo, Segaran, Leonard, Robinson, West, Mackey, Yendiki, Rowe, Gabrieli, 2018).

Lectura timpurie nu este doar o activitate de relaxare, ci un mijloc important de dezvoltare a copilului. Prin cărți, copilul învață cuvinte noi, își dezvoltă gândirea, imaginația și memoria, dar în același timp învață să

recunoască emoții, să fie empatic și să comunice mai bine cu cei din jur. Astfel, lectura devine un factor esențial în dezvoltarea cognitivă și socio-emoțională a copilului (Muhinyi, Rowe, 2019).

În cadrul Centrului comunitar pentru familii cu copii „Fantastic-CeCeFel" a fost realizat un experiment pedagogic cu scopul de a observa influența lecturii zilnice asupra dezvoltării copiilor. La experiment au participat 20 de părinți, împreună cu copiii lor. Activitatea s-a desfășurat sub forma unui program de lectură în familie, prin care părinții au fost încurajați să citească zilnic copiilor cărți potrivite vârstei acestora.

Scopul principal al experimentului a fost de a demonstra că lectura realizată în mod constant, într-un cadru afectiv și apropiat, poate contribui la dezvoltarea limbajului, a atenției, a imaginației și a relației emoționale dintre părinte și copil. Prin această activitate, copilul nu doar ascultă o poveste, ci învață să comunice, să pună întrebări, să recunoască emoții și să înțeleagă comportamentele personajelor.

Programul a presupus ca fiecare părinte să citească zilnic copilului timp de aproximativ 15–20 de minute. Părinții au fost îndrumați să aleagă povești simple, atractive, cu imagini clare și personaje apropiate de lumea copilului. După lectură, aceștia discutau cu copiii despre conținutul poveștii, adresând întrebări precum: „Ce ți-a plăcut cel mai mult?", „Cum s-a simțit personajul?", „Ce ai fi făcut tu în locul lui?". Aceste întrebări au avut rolul de a stimula gândirea, exprimarea verbală și înțelegerea emoțiilor.

Înainte de începerea programului, părinții au fost informați despre importanța lecturii timpurii și despre modul corect de implicare în activitate. S-a pus accent pe faptul că lectura nu trebuie să fie o obligație, ci un moment plăcut de apropiere între părinte și copil. De asemenea, părinții au fost încurajați să citească într-un ton cald, să explice cuvintele necunoscute și să permită copilului să participe activ la poveste.

Pe parcursul experimentului, s-a observat că majoritatea copiilor au devenit mai interesați de cărți și mai atenți în timpul activităților. Copiii au început să recunoască personaje, să povestească pe scurt întâmplările, să folosească mai multe cuvinte noi și să își exprime mai ușor emoțiile. De asemenea, părinții au remarcat o îmbunătățire a comunicării cu copiii, deoarece lectura zilnică a creat un moment stabil de interacțiune și apropiere afectivă. Rezultatele experimentului au arătat că lectura zilnică poate avea un impact pozitiv asupra dezvoltării copilului. În special, au fost observate progrese în dezvoltarea limbajului, în capacitatea de concentrare, în exprimarea emoțiilor și în comportamentul social. Copiii au devenit mai comunicativi, mai curioși și mai implicați în discuțiile cu adulții. Pentru a evidenția mai clar schimbările produse în urma programului de lectură zilnică, rezultatele obținute la testarea inițială și la retestare sunt prezentate în figura 1. de mai jos.

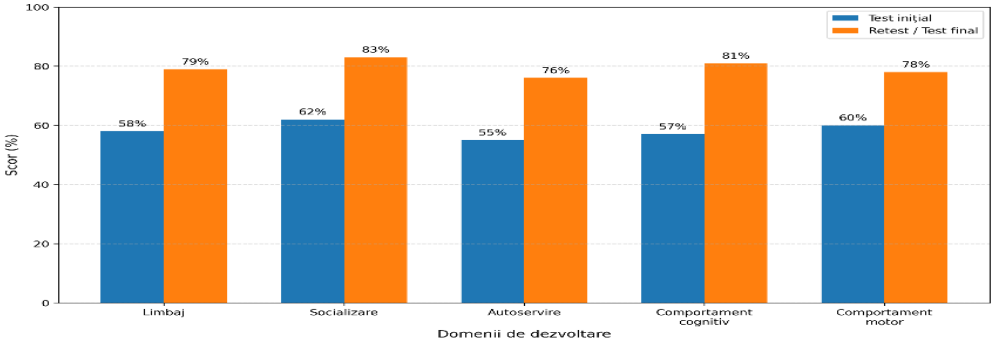


Figura nr 1. Rezultatele test-retest privind dezvoltarea copiilor conform Testului Portage

Rezultatele obținute în urma aplicării testului-retest evidențiază o îmbunătățire a tuturor celor cinci domenii de dezvoltare evaluate prin Testul Portage. În domeniul *limbajului,* scorul a crescut de la 58% la 79%, ceea ce arată că lectura zilnică a contribuit la îmbogățirea vocabularului, la exprimarea mai clară și la dezvoltarea comunicării copilului. Pe *domeniul socializării,* s-a observat o creștere de la 62% la 83%, fapt ce indică o mai bună interacțiune a copiilor cu adulții și cu ceilalți copii, precum și o dezvoltare a comportamentelor sociale pozitive. La domeniul *autoservire*, scorul a crescut de la 55% la 76%, ceea ce sugerează o îmbunătățire a independenței copilului și a capacității de a realiza unele activități simple de zi cu zi. În ceea ce privește *comportamentul cognitiv,* rezultatele au crescut de la 57% la 81%, demonstrând progrese în atenție, memorie, înțelegerea mesajelor și gândirea logică. De asemenea, la domeniul *comportamentului motor,* scorul a crescut de la 60% la 78%, ceea ce arată o evoluție pozitivă a coordonării și a implicării copilului în activități practice. Rezultatele arată că programul de lectură zilnică desfășurat în familie a avut un impact pozitiv asupra dezvoltării copiilor, contribuind atât la dezvoltarea limbajului și a gândirii, cât și la îmbunătățirea socializării, autonomiei și comportamentului motor.

Rezultatele obținute în cadrul experimentului desfășurat la Centrul comunitar pentru familii cu copii „Fantastic-CeCeFel" evidențiază faptul că lectura zilnică realizată în familie are un impact pozitiv asupra dezvoltării cognitive și socio-emoționale a copilului. Creșterea scorurilor la toate cele cinci domenii evaluate prin Testul Portage - limbaj, socializare, autoservire, comportament cognitiv și comportament motor - arată că implicarea constantă a părinților în activități de citire contribuie la stimularea dezvoltării globale a copilului.

Progresele observate în domeniul limbajului și al comportamentului cognitiv confirmă ideile susținute de C. Snow și S. Neuman, care afirmă că expunerea timpurie la limbaj, povești și conversații cu adulții favorizează dezvoltarea vocabularului, a atenției și a capacității de înțelegere. Prin lectura zilnică, copilul intră în contact cu noi cuvinte, structuri de exprimare și situații de viață, ceea ce îl ajută să comunice mai clar și să își dezvolte gândirea (Snow, 2017). De asemenea, rezultatele pozitive din domeniul socializării și al dezvoltării socio-emoționale pot fi explicate prin faptul că poveștile îi ajută pe copii să recunoască emoțiile, să înțeleagă comportamentele personajelor și să dezvolte empatie. S. Denham subliniază că dezvoltarea socio-emoțională presupune formarea capacității copilului de a înțelege emoțiile, de a le exprima adecvat și de a construi relații pozitive cu ceilalți. Lectura împreună cu părintele devine astfel nu doar o activitate educativă, ci și un exercițiu de comunicare afectivă (Denham, 2006).

Implicarea părinților în citirea zilnică a cărților a contribuit la consolidarea relației părinte–copil. J. Cassidy și P. Shaver evidențiază importanța atașamentului securizant în dezvoltarea emoțională a copilului, iar momentele de lectură pot crea un cadru de siguranță, apropiere și încredere. Copilul se simte ascultat, susținut și încurajat să participe activ la dialog, ceea ce favorizează atât dezvoltarea emoțională, cât și cea socială (Cassidy, Shaver, 2016.) Astfel, experimentul demonstrează că lectura timpurie este o metodă simplă, accesibilă și eficientă de sprijinire a dezvoltării copilului. Aceasta stimulează limbajul, gândirea, imaginația, autonomia și capacitatea de relaționare. În concluzie, lectura zilnică în familie ar trebui încurajată atât de părinți, cât și de specialiștii din domeniul educației timpurii, deoarece contribuie la formarea armonioasă a copilului și la pregătirea acestuia pentru integrarea școlară și socială.

Bibliografie

1. Berk, L. E. (2013). *Child development* (9th ed.). Pearson.
2. Bus, A. G., van IJzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (2005). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. Review of Educational Research, 75(1), 1–21.
3. Cameron, C. E. (2018). *Hands on, minds on: How executive function, motor, and spatial skills foster school readiness*. Teachers College Press.
4. Cassidy, J., & Shaver, P. R. (Eds.). (2016). Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications (3rd ed.). The Guilford Press.
5. Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? Early Education and Development, 17(1), 57–89.
6. Dickinson, D. K., & Porche, M. V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. Child Development, 82(3), 870–886.
7. Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (6th ed., Vol. 3, pp. 646–718). John Wiley & Sons.
8. Kucirkova, N., Snow, C. E., Grøver, V., & McBride, C. (Eds.). (2017). The Routledge international handbook of early literacy education: A contemporary guide to literacy teaching and interventions in a global context. Routledge.
9. Mol, S. E., Paley, V. G., de Jong, M. T., & Smeets, D. J. H. (2008). Added value of dialogic parent–child book readings: A meta-analysis. Early Education and Development, 19(1), 7–26.
10. Muhinyi, A., & Rowe, M. L. (2019). Shared reading with preverbal infants and later language development. Journal of Applied Developmental Psychology, 64, 101053.
11. Neuman, S. B., & Dickinson, D. K. (Eds.). (2011). Handbook of early literacy research (Vol. 3). The Guilford Press.
12. Romeo, R. R., Segaran, J., Leonard, J. A., Robinson, S. T., West, M. R., Mackey, A. P., Yendiki, A., Rowe, M. L., & Gabrieli, J. D. E. (2018). Language exposure relates to structural neural connectivity in childhood. Journal of Neuroscience, 38(36), 7870–7877.
13. Snow, C. E. (2017). Early literacy development and instruction: An overview. In N. Kucirkova, C. E. Snow, V. Grøver, & C. McBride-Chang (Eds.), The Routledge international handbook of early literacy education (pp. 5–13). Routledge.

Impactul activităților comune dintre mamă și copil asupra dezvoltării socio-emoționale

Liliana COMAN,

Pedagog DPDC, Centrul Comunitar pentru Familii cu Copii "Fantastic - CeCeFel",

magistru în psihologie, doctor în științe ale educației, https://orcid.org/0000-0001-6092-4713

Rezumat

Dezvoltarea socio-emoțională a copilului este influențată semnificativ de calitatea relațiilor familiale și de interacțiunile timpurii cu părinții. Activitățile comune dintre mamă și copil contribuie la formarea competențelor sociale, la dezvoltarea echilibrului emoțional și la consolidarea relațiilor afective. Prin intermediul jocului, comunicării și activităților cotidiene, copilul își dezvoltă capacitatea de exprimare emoțională, empatia și comportamentele de cooperare. Articolul evidențiază rolul implicării materne în procesul socializării și impactul pozitiv al interacțiunilor mamă–copil asupra adaptării sociale și emoționale a copilului.

Cuvinte-cheie: dezvoltare socio-emoțională, relația mamă–copil, socializare, activități comune, dezvoltare emoțională, copilărie timpurie, interacțiune familială, competențe sociale

The impact of shared mother–child activities on socio-emotional development

Abstract

The socio-emotional development of the child is significantly influenced by the quality of family relationships and early interactions with parents. Shared activities between mother and child contribute to the formation of social skills, the development of emotional balance, and the strengthening of affective relationships. Through play, communication, and everyday activities, the child develops emotional expression, empathy, and cooperative behaviors. The article highlights the role of maternal involvement in the socialization process and the positive impact of mother–child interactions on the child's social and emotional adaptation.

Keywords: socio-emotional development, mother–child relationship, socialization, shared activities, emotional development, early childhood, family interaction, social skills.

Dezvoltarea socio-emoțională a copilului reprezintă un proces complex și continuu, influențat de interacțiunile familiale și de experiențele timpurii de viață. În cadrul acestui proces, relația dintre mamă și copil ocupă un rol esențial, constituind baza formării comportamentelor sociale, a echilibrului emoțional și a capacității de adaptare la mediul social. Primele experiențe relaționale contribuie la construirea sentimentului de securitate afectivă și la dezvoltarea mecanismelor prin care copilul învață să comunice, să exprime emoții și să stabilească relații cu cei din jur. Activitățile comune desfășurate între mamă și copil, precum jocurile interactive, lectura, activitățile recreative sau implicarea în sarcini de zi cu zi, favorizează dezvoltarea relației afective și stimulează dezvoltarea competențelor socio-emoționale. Prin intermediul acestor activități, copilul dobândește modele comportamentale, învață norme sociale și dezvoltă capacitatea de cooperare și empatie. Implicarea activă a mamei contribuie la formarea încrederii în sine și la diminuarea dificultăților de adaptare socială (Durkheim, 2011).

Literatura de specialitate evidențiază faptul că interacțiunile pozitive dintre mamă și copil influențează semnificativ dezvoltarea emoțională și comportamentală a copilului. Potrivit teoriei atașamentului formulate de J. Bowlby, relațiile afective stabile din copilăria timpurie constituie fundamentul dezvoltării psihologice sănătoase (Bowlby, 1982). De asemenea, cercetările realizate de M. Ainsworth au demonstrat că implicarea sensibilă și constantă a mamei favorizează apariția unui atașament securizant, asociat cu o mai bună reglare emoțională și cu relații sociale echilibrate (Ainsworth, 2015).

Actualitatea temei este determinată de transformările sociale și familiale contemporane, care influențează timpul și calitatea interacțiunilor dintre părinți și copii. În acest context, studierea impactului activităților comune dintre mamă și copil asupra dezvoltării socio-emoționale prezintă importanță atât pentru domeniul psihologiei dezvoltării, cât și pentru practica educațională și familială.

Dezvoltarea socio-emoțională reprezintă una dintre componentele fundamentale ale dezvoltării personalității copilului, influențând modul în care acesta își formează relațiile interpersonale, își exprimă emoțiile și se adaptează la mediul social. Literatura de specialitate evidențiază faptul că dezvoltarea emoțională și socială este determinată de interacțiunile timpurii ale copilului cu persoanele semnificative din mediul familial, în special cu mama (Winnicott, 2018). Din perspectivă psihosocială, E. Erikson consideră că dezvoltarea socio-emoțională este un proces continuu de formare a identității și de dobândire a competențelor necesare integrării sociale. Autorul subliniază importanța experiențelor afective din copilărie în dezvoltarea încrederii, autonomiei și capacității de relaționare (Erikson, 1993). În același context, L. Vygotsky accentuează rolul mediului social și al interacțiunilor dintre copil și adult în procesul dezvoltării psihice. Potrivit acestuia, activitățile comune și comunicarea permanentă dintre mamă și copil contribuie la interiorizarea comportamentelor sociale și la dezvoltarea funcțiilor emoționale (Vygotsky, 1980).

Importanța relației afective dintre mamă și copil este evidențiată și de teoria atașamentului elaborată de J. Bowlby, care susține că legătura emoțională stabilă dintre copil și figurile de atașament constituie fundamentul securității afective și al dezvoltării sociale sănătoase. Această perspectivă este completată de cercetările realizate de M. Ainsworth, care demonstrează că sensibilitatea și receptivitatea mamei față de nevoile copilului favorizează formarea unui atașament securizant, asociat cu un nivel ridicat de adaptare socială și echilibru emoțional (Bowlby, 1982; Ainsworth, 2015).

În procesul socializării, familia reprezintă primul cadru educațional și social al copilului. É. Durkheim definește socializarea ca procesul prin care individul interiorizează normele și valorile societății, învățând să participe activ la viața socială. De asemenea, T. Parsons consideră că socializarea contribuie la formarea rolurilor sociale și a comportamentelor necesare integrării în comunitate. În acest sens, activitățile comune dintre mamă și copil facilitează transmiterea valorilor sociale și dezvoltarea comportamentelor de cooperare, empatie și comunicare. (Parsons, 1978; Durkheim, 2011). Totodată, A. Bandura evidențiază faptul că dezvoltarea socială are loc prin observare și imitare, copilul preluând modele comportamentale din mediul familial. Astfel, comportamentele și reacțiile emoționale manifestate de mamă în cadrul activităților cotidiene devin repere importante pentru dezvoltarea conduitei sociale a copilului (Bandura, 2001). Din aceeași perspectivă, U. Bronfenbrenner susține că relațiile apropiate și activitățile interactive din cadrul familiei influențează direct dezvoltarea socio-emoțională și adaptarea copilului la mediul social (Bronfenbrenner, 2005). Prin urmare,

activitățile comune desfășurate între mamă și copil reprezintă un factor esențial în dezvoltarea competențelor socio-emoționale. Jocul, comunicarea, lectura și activitățile cotidiene contribuie la consolidarea relației afective, la dezvoltarea empatiei și la formarea capacității copilului de a stabili relații sociale echilibrate. În acest context, implicarea activă a mamei în viața copilului constituie o premisă importantă pentru dezvoltarea armonioasă a personalității și pentru integrarea eficientă a copilului în mediul social (Goleman, 2020).

În cadrul centrului nostru ”Fantastic-CeCeFel” a fost implementat un program de dezvoltare a relației mamă–copil și stimulării socio-emoționale a copiilor de vârstă preșcolară. Programul s-a desfășurat pe o perioadă de trei luni și a inclus activități interactive realizate împreună cu mamele, având drept scop dezvoltarea comunicării emoționale, a comportamentelor sociale și a relațiilor afective. Activitățile propuse în cadrul programului au inclus jocuri de cooperare, exerciții de exprimare emoțională, activități artistice, lectură interactivă și sarcini comune orientate spre dezvoltarea empatiei și a abilităților de relaționare. Mamele au fost implicate în sesiuni de consiliere și ghidare psihopedagogică privind modalitățile eficiente de comunicare și susținere emoțională a copilului.

Pe parcursul implementării programului, pedagogul centrului a observat îmbunătățiri semnificative în comportamentul socio-emoțional al copiilor participanți. Majoritatea copiilor au manifestat o creștere a capacității de exprimare a emoțiilor, o reducere a comportamentelor anxioase și agresive, precum și o dezvoltare mai bună a abilităților de cooperare și interacțiune socială. Totodată, s-a observat formarea relației afective dintre mamă și copil, reflectată prin creșterea nivelului de încredere, apropiere emoțională și comunicare pozitivă.

Rezultatele obținute demonstrează faptul că implicarea activă a mamei în activitățile comune contribuie semnificativ la dezvoltarea armonioasă a personalității copilului și la formarea competențelor socio-emoționale necesare integrării sociale. Experiența desfășurată în cadrul centrului nostru evidențiază importanța programelor bazate pe interacțiunea mamă–copil în prevenirea dificultăților emoționale și în susținerea dezvoltării psihologice sănătoase a copilului. Rezultatele fiind elucidate în figura 1. de mai jos.

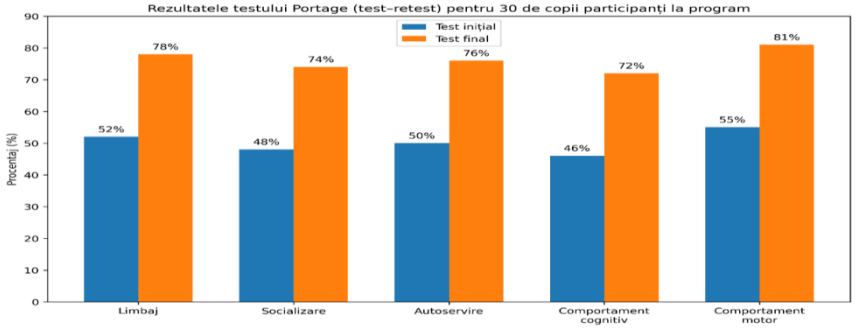


Figura nr.1. Dinamica rezultatelor testului Portage (test–retest) în urma programului de intervenție mamă–copil privind dezvoltarea socio-emoțională

Figura 1. prezintă rezultatele evaluării *testului Portage* realizate în cadrul programului de intervenție destinat dezvoltării socio-emoționale a copiilor prin activități comune mamă–copil. Evaluarea a fost efectuată pe un eșantion de 30 de copii participanți la program, utilizând metoda test–retest pentru a evidenția progresul obținut după perioada de intervenție. Analiza comparativă a rezultatelor inițiale și finale demonstrează o creștere semnificativă în toate cele cinci domenii evaluate. Pe domeniul *limbajului,* scorul inițial de 52% a crescut la 78% la finalul programului, ceea ce reflectă dezvoltarea capacității de comunicare, a vocabularului și a exprimării verbale a copiilor. Aceste rezultate evidențiază impactul pozitiv al activităților interactive și al comunicării constante dintre mamă și copil.

Pe domeniul *socializării,* s-a observat o creștere de la 48% la 74%, fapt ce demonstrează îmbunătățirea capacităților de interacțiune socială, cooperare și adaptare la relațiile cu ceilalți copii și adulți. Participarea la activități comune a favorizat dezvoltarea comportamentelor prosociale și a relațiilor afective pozitive. Rezultatele laturii *autoservirii* indică o evoluție de la 50% la 76%, ceea ce confirmă dezvoltarea autonomiei personale și a deprinderilor practice necesare activităților cotidiene. Copiii au manifestat o independență mai mare în realizarea sarcinilor individuale și o mai bună organizare comportamentală. În ceea ce privește *comportamentul cognitiv,* scorurile au crescut de la 46% la 72%, evidențiind dezvoltarea proceselor cognitive precum atenția, memoria, gândirea și capacitatea de rezolvare a sarcinilor. Activitățile educative și jocurile interactive desfășurate în cadrul programului au contribuit semnificativ la stimularea dezvoltării intelectuale a copiilor.

Cel mai ridicat progres a fost înregistrat pe domeniul *comportamentului motor,* unde scorul a crescut de la 55% la 81%. Aceste rezultate reflectă dezvoltarea coordonării motrice, a mobilității și a controlului corporal, ca urmare a activităților practice și recreative realizate împreună cu mamele. Prin urmare, datele prezentate în figura 1. confirmă eficiența programului de intervenție și evidențiază rolul esențial al relației mamă–copil în dezvoltarea socio-emoțională și cognitivă a copilului. Activitățile comune desfășurate pe parcursul programului au contribuit la îmbunătățirea relațiilor afective, la dezvoltarea competențelor sociale și la formarea unui climat emoțional securizant, favorabil dezvoltării armonioase a personalității copilului.

În urma cercetării realizate, se poate afirma că activitățile comune dintre mamă și copil au un rol esențial în dezvoltarea socio-emoțională a copilului. Rezultatele obținute în cadrul programului de intervenție demonstrează faptul că implicarea activă a mamei în activități interactive și educative contribuie la dezvoltarea limbajului, a comportamentelor sociale, a autonomiei personale și a echilibrului emoțional al copilului. Creșterile semnificative înregistrate în toate domeniile evaluate prin testul Portage confirmă eficiența programului implementat în cadrul centrului nostru de dezvoltare. Activitățile desfășurate pe parcursul celor trei luni au favorizat îmbunătățirea relației afective mamă–copil, dezvoltarea empatiei, a comunicării și a capacității de cooperare socială. Copiii au manifestat o mai bună adaptare la mediul social și o creștere a încrederii în sine.

Rezultatele cercetării susțin teoriile formulate de J. Bowlby privind importanța atașamentului securizant în dezvoltarea emoțională a copilului, precum și perspectivele lui L. Vygotsky referitoare la rolul interacțiunilor sociale în dezvoltarea psihică. De asemenea, cercetările realizate de A. Bandura confirmă faptul că modelele comportamentale și sociale sunt învățate prin observare și interacțiune directă cu părinții (Bowlby, 1982, Vygotsky, 1980, Bandura, 2001, Piaget, 2013, Erikson, 1993). Programele de intervenție centrate pe relația mamă–copil reprezintă o modalitate eficientă de susținere a dezvoltării armonioase a copilului și de prevenire a dificultăților socio-emoționale. Consolidarea relației afective și implicarea constantă a părinților în activitățile cotidiene constituie factori determinanți pentru formarea unei personalități echilibrate și pentru integrarea socială eficientă a copilului.

Bibliografie

1. Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. N. (2015). Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. Psychology Press.
2. Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. Annual Review of Psychology, 52, 1–26.
3. Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: Vol. 1. Attachment (2nd ed.). Basic Books.
4. Bronfenbrenner, U. (2005). Making human beings human: Bioecological perspectives on human development. SAGE Publications.
5. Durkheim, É. (2011). Moral education. Dover Publications. Original work published 1925.
6. Erikson, E. H. (1993). Childhood and society (2nd ed.). W. W. Norton & Company.
7. Goleman, D. (2020). Emotional intelligence: 25th anniversary edition. Bloomsbury Publishing.
8. Parsons, T. (1978). Action theory and the human condition. Free Press.
9. Piaget, J. (2013). Origin of intelligence in the child: Selected works, Vol. 3. Routledge.
10. Vygotsky, L. S. (1980). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.
11. Winnicott, D. W. (2018). The maturational processes and the facilitating environment: Studies in the theory of emotional development. Routledge.

Aspects of communication in children with autism spectrum disorder: a longitudinal case study based on the theory of verbal operants

Aspecte ale comunicării la copiii cu tulburare de spectru autist: un studiu de caz longitudinal bazat pe teoria operanților verbali

Aliona GUȚUL,

PhD, University Lecturer, Free International University of Moldova, Chișinău, Republic of Moldova,

https://orcid.org/0009-0007-8864-6795

Nicoleta GUZIC,

Third-year student, Free International University of Moldova, Chișinău, Republic of Moldova

Abstract

Autism spectrum disorder (ASD) is one of the most complex neurodevelopmental conditions of our time, with communication impairment being one of its most pervasive and disabling features. This article presents a two-year longitudinal single-case study examining the development of functional communication in a six-year-old boy diagnosed with Level 3 ASD, enrolled in an early-intervention centre in the Republic of Moldova. The intervention programme was grounded in Skinner's theory of verbal behaviour (1957) and the principles of Applied Behaviour Analysis (ABA), targeting four basic verbal operants - mand, echoic, tact and intraverbal - through Discrete Trial Training and Natural Environment Teaching. Communication was assessed at baseline and after twenty-four months using direct systematic observation and the VB-MAPP instrument. At baseline the child displayed a complete absence of all functional verbal operants, expressing needs solely through maladaptive behaviours such as crying, motor protest and self-injury. After two years of individualised intervention the child produced more than fifteen spontaneous verbal requests per day, named approximately twelve familiar objects, and developed an emergent echoic repertoire, while self-injurious behaviours decreased markedly. The findings confirm that an individualised, verbal-operant-based ABA programme produces clinically significant gains in communication and supports the principle of functional equivalence, whereby functional communication reduces challenging behaviour. The study underscores the central role of early, intensive and individualised intervention and the urgent need to train specialists in evidence-based methods within the Moldovan context.

Keywords: autism spectrum disorder; functional communication; verbal behaviour; verbal operants; mand; tact; echoic; intraverbal; Applied Behaviour Analysis; individualised intervention.

Introducere

Tulburarea de spectru autist (TSA) reprezintă una dintre cele mai studiate și totodată mai complexe tulburări de neurodezvoltare ale timpului nostru. Creșterea semnificativă a prevalenței la nivel global - de la aproximativ un caz la 150 de copii în anul 2000 la un caz la 36 de copii în 2020, conform datelor Centers for Disease Control and Prevention (CDC, 2023) — transformă această problematică într-o prioritate de sănătate publică și educațională. Diferențele de gen rămân semnificative: băieții sunt diagnosticați de aproximativ patru ori mai frecvent decât fetele (Maenner et al., 2023). Una dintre cele mai afectate dimensiuni ale dezvoltării la copiii cu TSA este comunicarea. Dificultățile în dobândirea limbajului funcțional, în utilizarea comportamentelor verbale în contexte sociale și în stabilirea reciprocității emoționale constituie bariere majore în integrarea școlară și socială (Lord et al., 2022). Intervențiile timpurii, bazate pe principii comportamentale și adaptate nevoilor individuale, sunt recunoscute drept cele mai eficiente modalități de sprijin pentru această populație.

În Republica Moldova, problematica TSA capătă o relevanță crescândă. Conform Protocolului Clinic Național PCN-348 (Boronin, Chihai, 2024), diagnosticarea timpurie - la vârsta de 18–36 de luni - și intervențiile specializate cresc cu până la 47% șansele persoanelor cu TSA de a dobândi abilități pentru o viață independentă. Totodată, serviciile de evaluare și intervenție timpurie se află în plin proces de dezvoltare, iar accesul la specialiști rămâne inegal, în special în regiunile rurale. Această realitate justifică cercetarea de față, care vizează atât elucidarea particularităților comunicării la copiii cu TSA, cât și propunerea unor soluții terapeutice aplicabile în contextul local.

Cadrul teoretic al lucrării este oferit de teoria comportamentului verbal a lui B. F. Skinner (1957), care conceptualizează limbajul ca un comportament operant, dobândit și consolidat prin interacțiunea cu mediul social. Operanții verbali - *mand* (solicitarea), *tact* (denumirea), *echoic* (imitarea verbală) și *intraverbal* (răspunsul verbal la stimuli verbali) - constituie unitățile funcționale de analiză a comunicării. Operaționalizată prin abordarea Verbal Behavior (Sundberg, Partington, 1998), această teorie organizează predarea limbajului pe baza funcției comunicative, nu a formei, oferind un cadru deosebit de potrivit pentru evaluarea și remedierea dificultăților de comunicare în TSA.

Scopul cercetării constă în identificarea caracteristicilor specifice ale dezvoltării comunicării la un copil cu TSA și în elaborarea, aplicarea și evaluarea unui program individualizat de intervenție orientat spre dezvoltarea comunicării funcționale. Au fost formulate două ipoteze: (I_1) copilul cu TSA prezintă particularități distincte ale dezvoltării comunicării față de copiii cu dezvoltare tipică, manifestate prin dificultăți severe în achiziționarea și utilizarea funcțională a tuturor operanților verbali; (I_2) implementarea unui program terapeutic individualizat, fundamentat pe teoria operanților verbali și pe principiile ABA, conduce la îmbunătățirea măsurabilă a abilităților de comunicare, cu impact pozitiv asupra reducerii comportamentelor dezadaptative.

Metodologia cercetării

Cercetarea a adoptat designul de studiu de caz longitudinal, justificat de natura profund individualizată a TSA. Această metodă permite surprinderea dinamicii procesului de dezvoltare, urmărirea traiectoriei fiecărui operant verbal în parte și analiza interacțiunilor funcționale dintre aceștia pe parcursul intervenției (Yin, 2014; Kazdin, 2011). Limita principală - imposibilitatea generalizării directe a rezultatelor la o populație mai largă - este recunoscută, iar concluziile sunt formulate ținând cont de această restricție.

Eșantionul a fost constituit dintr-un singur subiect: un copil de sex masculin, în vârstă de șase ani, diagnosticat cu TSA Nivel 3 de suport conform criteriilor DSM-5-TR (APA, 2022). Nivelul 3 indică necesitatea unui sprijin foarte substanțial, cu deficite severe în comunicarea verbală și nonverbală și inițiere extrem de limitată a interacțiunilor sociale. Criteriile de includere au fost: diagnostic confirmat de medic specialist; vârstă cuprinsă între cinci și șapte ani; absența unor tulburări neurologice sau senzoriale severe asociate; frecvență regulată la sesiunile terapeutice; și consimțământul informat al părinților. Pentru asigurarea confidențialității, copilul este identificat în lucrare exclusiv prin inițiala O. Au fost utilizate observația sistematică a comportamentelor verbale și nonverbale în contexte naturale și structurate, precum și instrumentul VB-MAPP (Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program; Sundberg, 2008) pentru evaluarea inițială și finală. VB-MAPP organizează achizițiile comunicative pe domenii fundamentale - operanții verbali, imitația, jocul, abilitățile sociale și autonomia - oferind repere clare privind nivelul de dezvoltare.

Cercetarea a fost realizată într-un centru de intervenție pentru copii cu tulburări de neurodezvoltare din Republica Moldova, programul fiind implementat pe parcursul a aproximativ doi ani, prin ședințe individuale structurate de 45–50 de minute.

Rezultate și interpretări

Profilul comunicativ inițial

La momentul evaluării inițiale, profilul copilului O. evidenția deficite severe și generalizate în toate domeniile limbajului funcțional, consistent cu diagnosticul de TSA Nivel 3. Din perspectiva teoriei

comportamentului verbal (Skinner, 1957), copilul nu dispunea de niciun operant verbal funcțional — niciun mand, niciun tact, nicio imitare verbală și niciun intraverbal. Comunicarea era practic absentă ca intenție și funcție. Nevoile și dorințele erau exprimate exclusiv prin comportamente nonverbale și dezadaptative: plâns, protest motor, conducerea fizică a adultului către obiectul dorit sau lovirea obiectelor. Din perspectiva analizei funcționale (Cooper, Heron, Heward, 2020), acestea reprezentau *mand*-uri disfuncționale - comportamente care îndeplineau funcția unei cereri, dar prin mijloace inadecvate și uneori periculoase. Evaluarea a relevat, de asemenea, manifestări de autoagresiune (în special lovirea capului în situații de frustrare) și dificultăți majore în gestionarea tranzițiilor. Ca punct forte, comportamentul vizual-perceptiv era relativ bine dezvoltat — copilul realiza potriviri de obiecte și puzzle-uri simple -, indicând un canal vizual funcțional ce putea fi valorificat strategic în intervenție.

Tabel nr. 1. Profilul inițial al abilităților de comunicare

Domeniu evaluat	Nivel inițial	Observații
Mand (cerere)	Neachiziționat	Cereri complet absente; nevoi exprimate prin plâns și protest motor
Echoic (imitare verbală)	Neachiziționat	Absența totală a imitării vocale; vocalizări nediferențiate
Tact (denumire)	Neachiziționat	Nu denumește niciun obiect sau acțiune, chiar și familiare
Intraverbal	Neachiziționat	Nu răspunde la nicio întrebare verbală simplă
Limbaj receptiv	Sever afectat	Nu urmează instrucțiuni simple; nu înțelege numele obiectelor
Comportament vizual-perceptiv	Parțial prezent	Potrivire obiecte; puzzle simple — punct forte identificat
Interacțiune socială	Sever afectată	Refuză implicarea oricărei persoane în activitățile sale

Programul individualizat de intervenție

Pe baza profilului inițial, prioritățile de intervenție au fost stabilite în conformitate cu ierarhia funcțională a operanților verbali (Sundberg, Partington, 1998): dezvoltarea echoicului ca fundament al limbajului expresiv; dezvoltarea mandului funcțional, inițial prin sistemul PECS, ulterior prin cerere verbală; dezvoltarea tactului și a limbajului receptiv; și introducerea treptată a intraverbalului. Ședințele au alternat predarea structurată prin încercări discrete (Discrete Trial Training) cu predarea în mediu natural (Natural Environment Teaching), pentru a facilita generalizarea. Stimulii preferați ai copilului - tableta, mașinuțele, anumite alimente - au fost utilizați sistematic ca întăritori, valorificând operanții motivaționali identificați la evaluare. Progresul a fost monitorizat continuu prin înregistrarea datelor comportamentale, conform principiului deciziei bazate pe date specific practicii ABA.

Programul de *echoic* a debutat cu unitățile fonetice cele mai simple (sunete izolate și silabe), progresând către cuvinte, prin prompt fading și shaping. Programul de *mand* a vizat înlocuirea comportamentelor problemă cu cereri adecvate: inițial prin PECS, structurat pe șase faze, apoi prin tranziția la cererea verbală pe măsura dezvoltării echoicului. Programul de *tact* a urmărit denumirea obiectelor familiare prin promptare verbală redusă progresiv și generalizare sistematică în contexte diferite (Stokes, Baer, 1977). Programul de *intraverbal*, cel mai complex, a debutat cu întrebări simple de tip alegere („vrei [obiect]?”), cu răspuns „da”/„nu”, fiind însă limitat de dificultăți articulatorii și praxice semnificative.

Profilul comunicativ final și analiza comparativă

Evaluarea finală, realizată la aproximativ doi ani de la debutul intervenției prin instrumentul VB-MAPP, a evidențiat o evoluție pozitivă semnificativă în toate domeniile, cu intensitate variabilă în funcție de complexitatea operantului.

Tabel nr. 2. Profilul final al abilităților de comunicare (după 24 de luni)

Operant / domeniu	Nivel de dezvoltare	Observații
Mand	În curs de achiziție (Cu elemente achiziționate)	Peste 15 cereri verbale/zi de tip „vreau + obiect”; inițiate spontan; generalizate
Echoic	Achiziționat parțial	Sunete, silabe și cuvinte simple; segmentare silabică prezentă
Tact	În curs de achiziție	Aproximativ 12 obiecte denumite; parțial independent; generalizare în progres
Intraverbal	Neachiziționat	Răspunsuri da/nu în ~40% din încercări cu prompt; ~60% independent la „vrei?”
Limbaj receptiv	Achiziționat parțial	Înțelegere îmbunătățită; urmează instrucțiuni simple în activități structurate
Imitare verbală/nonverbală	Achiziționat parțial	Repertoriu emergent; progres semnificativ față de debut
Interacțiune socială	În curs de achiziție	Ușoară flexibilizare comportamentală; toleranță crescută la implicarea adultului

Cel mai vizibil și mai semnificativ progres s-a înregistrat la nivelul mandului: de la absența completă a oricărei forme de cerere funcțională, copilul a ajuns să formuleze spontan peste 15 cereri verbale pe zi, utilizând expresii de tip „vreau apă", „vreau tabletă". Acest salt calitativ demonstrează că limbajul a început să fie utilizat cu o funcție comunicativă clară, sub controlul operanților motivaționali - fundamentul oricărei dezvoltări comunicative ulterioare. În contextul unui profil de TSA Nivel 3, progresia de la zero la peste 15 cereri funcționale zilnice reprezintă un rezultat semnificativ clinic, care îmbunătățește concret calitatea vieții copilului.

Un aspect deosebit de relevant este impactul mandului asupra comportamentelor dezadaptative: reducerea vizibilă a autoagresiunii și a crizelor de protest a constituit un efect colateral pozitiv direct al apariției cererii funcționale. Această constatare confirmă ipoteza echivalenței funcționale (Carr, Durand, 1985): atunci când copilul dispune de o modalitate eficientă și întărită de a-și exprima nevoile, comportamentele problemă devin redundante funcțional și scad în frecvență și intensitate. Reducerea acestor comportamente nu a fost un obiectiv direct al programelor de comunicare, ci un efect emergent al dezvoltării mandului, ceea ce subliniază importanța abordării comunicative ca strategie centrală de management comportamental în TSA.

La nivelul echoicului, progresul a fost substanțial: de la absența completă a imitării vocale, copilul a ajuns să reproducă sunete, silabe și cuvinte simple, dezvoltând chiar capacitatea de segmentare silabică. Tactul s-a dezvoltat până la un repertoriu de aproximativ 12 obiecte denumite, reflectând apariția funcției de referire verbală la stimulii din mediu. Limbajul receptiv s-a îmbunătățit notabil în activitățile structurate. Intraverbalul și LRFFC au rămas neachiziționate la finalul perioadei - un rezultat predictibil, întrucât aceste abilități presupun un repertoriu verbal consolidat și o fluență lingvistică pe care copilul nu le-a atins încă, ritmul fiind influențat suplimentar de dificultățile articulatorii și praxice identificate.

Profilul final confirmă ambele ipoteze. I_1 este confirmată: copilul cu TSA prezintă particularități distincte ale dezvoltării comunicării față de cea tipică, manifestate prin deficite severe și generalizate la nivelul tuturor operanților verbali. I_2 este confirmată: programul individualizat bazat pe operanții verbali și pe principiile ABA a condus la îmbunătățiri măsurabile și semnificative clinic, cu impact pozitiv demonstrat asupra reducerii comportamentelor dezadaptative. Rezultatele sunt coerente cu recomandările Protocolului Clinic Național PCN-348 (Boronin, Chihai, 2024) și confirmă necesitatea, evidențiată de Lupușor (2020), de a forma specialiști capabili să implementeze programe de intervenție bazate pe principii comportamentale în Republica Moldova.

Concluzii

Studiul de caz longitudinal prezentat confirmă că teoria comportamentului verbal a lui Skinner, operaționalizată prin abordarea Verbal Behavior și prin principiile analizei aplicate a comportamentului, oferă un cadru teoretic și aplicativ deosebit de potrivit pentru evaluarea și remedierea dificultăților de comunicare în TSA. Organizarea limbajului în operanți verbali funcționali - mand, tact, echoic, intraverbal - permite identificarea precisă a lacunelor și proiectarea unor obiective terapeutice măsurabile și relevante funcțional.

La debutul intervenției, copilul O., diagnosticat cu TSA Nivel 3, prezenta absența completă a tuturor operanților verbali funcționali, nevoile fiind exprimate exclusiv prin comportamente dezadaptative. Implementarea programului individualizat a condus la îmbunătățiri măsurabile și semnificative clinic: de la zero cereri funcționale la peste 15 cereri verbale spontane zilnice, de la absența imitării vocale la un repertoriu de echoic emergent și de la absența denumirii la un repertoriu de tact de aproximativ 12 obiecte. Un efect colateral pozitiv major a fost reducerea vizibilă a comportamentelor autoagresive, confirmând ipoteza echivalenței funcționale. Intervenția timpurie, individualizată și intensivă rămâne factorul determinant al prognosticului în TSA. Respectarea ierarhiei funcționale a operanților verbali, utilizarea sistematică a operanților motivaționali, implicarea activă a familiei și generalizarea programată a abilităților în mediul natural (Stokes, Baer, 1977) sunt condiții majore pentru susținerea achizițiilor pe termen lung. Dificultățile articulatorii și praxice identificate recomandă evaluarea și intervenția logopedică specializată ca obiectiv terapeutic prioritar complementar programului ABA.

Limitele cercetării - caracterul de studiu de caz individual și absența unui grup de control - nu diminuează valoarea clinică a rezultatelor, ci indică direcțiile pentru studii viitoare cu design experimental, care să confirme la scară mai largă eficiența abordării bazate pe operanți verbali în contextul specific al Republicii Moldova. Comunicarea funcțională nu este un lux terapeutic, ci un drept fundamental al fiecărui copil și fundamentul incluziunii sale sociale.

Bibliografie

1. American Psychiatric Association. (2022). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed., text rev.; DSM-5-TR). https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787
2. Bondy, A., Frost, L. (1994). The Picture Exchange Communication System. Focus on Autistic Behavior, 9(3), 1–19.
3. Boronin, L., Chihai, J. (2024). Protocolul clinic național PCN-348: Tulburările de spectru autist la copil și adult. Ministerul Sănătății al Republicii Moldova.
4. Carr, E. G., Durand, V. M. (1985). Reducing behavior problems through functional communication training. Journal of Applied Behavior Analysis, 18(2), 111–126. https://doi.org/10.1901/jaba.1985.18-111
5. Centers for Disease Control and Prevention. (2023). Autism data and statistics. https://www.cdc.gov/autism/data
6. Cooper, J. O., Heron, T. E., Heward, W. L. (2020). Applied behavior analysis (3rd ed.). Pearson.

7. Kazdin, A. E. (2011). Single-case research designs: Methods for clinical and applied settings (2nd ed.). Oxford University Press.
8. Lord, C., Brugha, T. S., Charman, T., et al. (2022). Autism spectrum disorder. Nature Reviews Disease Primers, 6, 5. https://doi.org/10.1038/s41572-019-0138-4
9. Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55(1), 3–9. https://doi.org/10.1037/0022-006X.55.1.3
10. Lupușor, A. (2020). Paradigme psihopedagogice de integrare a copiilor cu TSA (Teză de doctorat).
11. Maenner, M. J., et al. (2023). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children. MMWR Surveillance Summaries, 72(2), 1–14. https://doi.org/10.15585/mmwr.ss7202a1
12. Mirenda, P. (2003). Toward functional augmentative and alternative communication for students with autism. Journal of Autism and Developmental Disorders, 33(6), 653–669.
13. National Institute for Health and Care Excellence. (2012). Autism spectrum disorder in under 19s: Support and management (CG170). https://www.nice.org.uk/guidance/cg170
14. Partington, J. W. (2010). Assessment of Basic Language and Learning Skills - Revised (ABLLS-R). Behavior Analysts, Inc.
15. Reichow, B. (2012). Overview of meta-analyses on early intensive behavioral intervention for young children with autism spectrum disorders. Journal of Autism and Developmental Disorders, 42(4), 512–520.
16. Skinner, B. F. (1957). Verbal behavior. Appleton-Century-Crofts.
17. Stokes, T. F., Baer, D. M. (1977). An implicit technology of generalization. Journal of Applied Behavior Analysis, 10(2), 349–367. https://doi.org/10.1901/jaba.1977.10-349
18. Sundberg, M. L. (2008). Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program (VB-MAPP). AVB Press.
19. Sundberg, M. L., Partington, J. W. (1998). Teaching language to children with autism or other developmental disabilities. Behavior Analysts, Inc.
20. Tager-Flusberg, H., Paul, R., Lord, C. (2009). Language and communication in autism spectrum disorders. Journal of Autism and Developmental Disorders.
21. Yin, R. K. (2014). Case study research: Design and methods (5th ed.). Sage Publications.

Importanța deciziei în cazul luptei corp la corp – clarificări conceptulale

Marius-Florin MIHĂILĂ,
Lector univ. dr., Academia de Poliție „Alexandru Ioan Cuza”București

Rezumat

Oamenii au fost nevoiți să se lupte între ei pentru a prelua resurse, sau din contră, pentru a-și proteja resursele. Când vorbim despre resurse, avem în vedere atât resursele de hrană, de apă dulce, de bogății ale solui și subsolului, dar, mai ales, resursa umană. Este bine cunoscut faptul că încă din cele mai vechi timpuri oamenii obișnuiau să ceară un tribut de sânge, care consta în copii și femei. Erau preferați copii cu vârsta de până la 10 (zece) ani, tocmai pentru a putea fi reeducați în noua cultură – preferabil băieți. În același timp, erau vizate și femeile sănătoase pentru că acestea, fiind singurele care asigură perpetuarea speciei prin procreare, puteau să dea naștere unor urmași sănătoși. Așadar, pentru protejarea, păstrarea și transmiterea tuturor acestor resurse către generațiile viitoare, oamenii s-au luptat de-a lungul veacurilor. În funcție de priceperea lor în arta războiului, aceste resurse au migrat s-au din contră, au staționat pe un anumit teritoriu.

Cuvinte cheie: luptă, decizie, combatant, arme, specificități.

Introducere

Formele de luptă corp la corp sunt dezvoltate de către fiecare societate în parte, astfel încât acestea să se poată apăra de eventualii agresori. Tehnicile de luptă corp la corp s-au dezvoltat și perfecționat având în vedere specificitățile ocupaționale, climatice și anatomo-fiziologice ale fiecărei populații în parte. Astfel, în zonele în care populația s-a îndeletnicit îndeosebi cu creșterea și comercializarea animalelor, au fost promovate o serie de tehnici de atac și arme provenite din aceste activități. Astfel, populația spartană, pornind de la măcelarii care aveau ca principală activitate sacrificarea și tranșarea animalelor crescute de către fermieri, a preluat și adaptat principalul instrument folosit de către aceștia și așa a dezvoltat arma cunoscută chiar și în zilele noastre sub denumirea de Kukri.

În zonele limitrofe întinderilor de apă, oamenii au adaptat plasa pe care o foloseau la pescuit chiar și la lupta armată. Cel mai elocvent examplu îl reprezintă imaginile pictate din arenele romane în care luptau gladiatorii. Facem referire la cei care luptau cu tridentul și plasa de zale. În cultura orientală, aceste adaptări au atins un nivel de suplețe și rafinament de un înalt nivel. Avem în vedere atât nunceaku, cât și *tonfa.* Ambele arme fiind inițial unelte folosite la decorticarea orezului. Dacă prima armă (nunceakul) a apărut în China, cea de-a doua (tonfa) este specifică Japoniei, mai exact insulei Okinawa.

În ceea ce privește specificitățile climatice, aici avem în vedere, în primul rând, zonele în care oamenii preferau, erau antrenați să își atace inamicul pentru a avea șanse cât mai mari de reușită. Spre exemplu, în zonele reci de pe glob, zone în care oamenii sunt nevoiți să poarte îmbrăcăminte foarte groasă și călduroasă pentru a se apăra de frigul pătrunzător, luptătorii atacă în principal zona capului inamicului deoarece aceasta este cea mai expusă. Ei vor evita atacurile la corpul sau trunchiul oponentului tocmai pentru că acesta este bine protejat de obiectele vestimentare care pot acționa ca o platoșă. În zonele cu o climă mai călduroasă, oamenii au dezvoltat tehnici de luptă care incumbă atacarea tuturor zonelor vulnerabile de pe corpul uman: cap, gât, coloană vertebrală, diferitele încheieturi și articulații etc. În aceste zone luptătorii nu au fost limitați în acțiunile lor de îmbrăcămintea

adversarului, ci a avut un acces liber la întreg organismul uman tocmai deoarece acesta era sumar acoperit și, prin urmare, își devoala instantaneu punctele sensibile sau verigile slabe.

În ceea ce privește specificitățile anatomo-fiziologice, arătăm că poporul vietnamez, fiind mai mic de înălțime a dezvoltat o serie de tehnici de atacare a gâtului inamicului cu ajutorul picioarelor. Astfel, datorită suplețiii, agilității și a masei corporale reduse, acești luptători sunt capabili să execute diferite chei și strangulări cu ajutorul picioarelor la nivelul gâtului, ceea ce este o performanță în sine. De remarcat este faptul că, cu cât o persoană este mai masivă, adică are o masă corporală mai mare (ne referim aici la o dezvoltare relativ armonioasă și nu la situațiile de obezitate), luptătorul va încerca să folosească în avantajul lui această masă corporală. Asta înseamnă că, cu cât raportul de masă corporală va fi mai mare, cu atât cel în favoarea cui înclină balanța, va prefera lupta de aproape tocmai pentru a-și zdrobi adversarul

Pentru exemplificare, vă rog să urmăriți meciurile de box, juodo, lupte greco-romane sau orice alt sport de contact de la categoria super grea. La această categorie nu vom vedea procedee spectaculoase din partea niciunui combatant. Tehnicile folosite vor fi simple, cât mai directe dar executate cu deosebită forță. Considerăm că cel mai elocvent exemplu este cel al luptătorilor de sumo și a meciurilor pe care aceștia le au. Cu cât scădem în categorie, cu atât meciurile și implicit luptele devin mai animate și bogate în tehnicile utilizate.

Specificități culturale

Apoi mai trebuie să avem în vedere și gradul de agresivitate al populației respective, precum și dorința acesteia de a invada alte zone sau teritorii. Deja discutăm despre o cultură a luptei, dar și despre un interes direct în dezvoltarea și perfecționarea armamentului și a tacticitlor de luptă.Un alt aspect important este cel al apărării de cei care doreau să invadeze teritoriile, ceea ce a condus la conceperea unor tipuri de armament și a unor tactici prin care nu numai să anihileze arsenalul invadatorilor, dar și la tactici care să suplinească inferioritatea numerică sau pe cea a puterii armamentului cu care era dotat inamicul. Aici ne vedem obligați să amintim faptul că poporul dac a fost singurul popor din antichitate care și-a dezvoltat arsenalul militar pentru a străpunge apărarea romană. Ne referim aici în primul rând la falxul dacic, armă care a fost special concepută pentru a putea lovi capul soldaților romani peste scut, astfel încât să pentreze coiful metalic care le acoperea și proteja capul.

Poporul român fiind la intersecția unor căi esențiale de comunicare și comerț a trebuit să își dezvolte propriile tehnici, tactici și arme pentru a supraviețui. Amintim aici faptul că teritoriul României s-a aflat pe ruta vestitului drum al mătăsii, ceea ce a presupus tranzitarea zonei de către puternicele și bogatele caravane care aduceau bunuri din Orient către Europa apuseană și retur. Remarcăm aici poziționarea, arhitectura și dotarea din perspectiva arsenalului militar a cetății Râșnovului, care la vremea aceea a plătit puțin peste 20.000 de florini pentru escavarea unei fântâni adânci de aproximativ 147 de metri. Cei 20.000 de florini ar reprezenta în zilele noastre echivalentul a 20.000.000 de euro.

Decizia în situațiile de luptă

Am făcut această introducere pentru a evidenția și a înțelege mai bine complexitatea unei situații de luptă și zestrea culturală, dar mai ales genetică ce stă în spatele unui moment de beligeranță. Astfel, într-o situație de luptă combatanții trebuie să ia anumite decizii care să le apropie victoria. Aceste decizii sunt influențate direct de pregătirea, dar mai ales de experiența fiecărui combatant în arta luptei. Cu cât un luptător este mai experimentat, cu atât acesta va lua deciziile cele mai potrivite situației. Este exact ca în orice altă activitate umană. Numai că, într-o astfel de activitate, intervine și moștinerea culturală, care, adânc încastrată la nivelul sistemului limbic al fiecăruia dintre noi, își va spune cuvântul.

Într-o luptă deciziile sunt legate de momentul începerii unui conflict, dar și de zona pe care trebuie să o atace combatantul. De asemenea, cu ce parte a corpului îl va ataca pe celălalt? Cu brațele, cu picioarele, cu propriul cap? Dacă decide să atace cu brațele, atunci va ataca cu pumnul, cu palma deschisă, cu cotul sau cu dosul palmei? Va lovi direct sau circular? Dinspre interiorul corpului sau dinspre exterior? Sau poate va decide să facă prize la nivelul reverelor cu ambele mâini! Dar oare nu e mai eficient să facă priză cu o singură mână? Sau cu o mână pe rever și cu cealaltă pe mânecă? Sau cu ambele mâini pe centura adversarului? Dacă decide să atace cu picioarele, cum va proceda? Va ataca folosind lovituri de sus în jos sau invers? Va lovi dinspre stânga înspre dreapta, sau viceversa? Va face chei cu picioarele, sau va căuta să-l împiedice pe adversar? Își va folosi și brațele atunci când își va folosi picioarele? Loviturile le va aplica folosindu-se de laba piciorului, de tibie sau de genunchi? Dacă decide să folosească și capul pentru atac, atunci va lovi direct în fața oponentului sau în pieptul acestuia? Observați deja câte variabile sunt prezente atunci când este declanșată o luptă. Dacă introducem în acest carusel al deciziilor pe care un subiect trebuie să le ia atunci când se angajează într-o luptă și zonele pe care ar trebui să le atace, atunci observăm că lupta este un eveniment extrem de complex care incumbă decizii majore ce trebuie luate în intervale extrem de scurte de timp.

Instrucția, factor facilitator al deciziei

Aici, în acest punct intervine instrucția de specialitate. Întodeauna diferitele popoare și diferitele organizații din cadrul popoarelor și-au dezvoltat anumite tehnici de luptă preferate, în funcție de criteriile pe care le-am prezentat la începutul acestui articol. Apoi prin repetări susținute practicanții și-au șlefuit anumite tehnici de

atac sau de apărare, pe care le-au adaptat la specificul fiecăruia. Astfel, persoanele mai mici de statură, dar care au o viteză mare de reacție vor încerca să-și perfecționeze acele tehnici care le permit lovituri fulgerătoare, coroborate cu retrageri bruște din fața oponentului. Persoanele cu o statură impozantă, vor căuta să ajungă cât mai repede aproape de adversar pentru a-l domina prin propria corporalitate.

Într-o astfel de confruntare contează cine ia cele mai bune decizii, la momentul oportun, astfel încât să-și creeze un avantaj, dar, în același timp, să-l pună pe oponent într-un dezavantaj. Spre exemplu, dacă lupta se desfășoară între un subiect mai mic de statură și unul mai mare, atunci cel mai mic poate lua decizia să îl atace fulgerător pe cel mare la nivelul genunchilor, pentru a-i distruge baza de sprijin. Pe de altă parte, cel mare, conștientizând viteza de reacție a celui mai mic, poate să decidă să se arunce cu totul asupra oponentului pentru a-l prinde și strivi pe acesta sub propria greutate. Totul depinde de momentul în care se ia o astfel de decizie, dar mai ales de precizia cu care tehnica respectivă este executată.

Un alt aspect esențial al inițierii luptei, este momentul în care combatanții realizează că nu mai există nicio altă cale de ameliorare a situației. Aici, ne întoarcem din nou la sistemul limbic și la al său comportament non-verbal. Atunci când mai multe persoane comunică, cea mai mare parte a mesajului este transmisă pe căi non-verbale (limbajul corporal și cel paraverbal). În momentul în care unul dintre participanții la discuție se va considera amenințat la un nivel ce indică iminența trecerii la conflictul fizic, acesta va acționa instantaneu, instinctiv. Va face acest lucru din instinct de conservare. Reacția va fi cu atât mai brutală, cu cât amenințarea este considerată a fi mai periculoasă pentru viața sa.

Relieful, factor influențator al deciziei în luptă

În zonele deluroase și montane, zone în care oamenii obișnuiesc să crească și animale, aceștia și-au dezvoltat tehnici de luptă ce incumbă folosirea procedeelor de prindere și proiectare a adversarului. Tocmai pentru că oamenii s-au obișnuit să facă același lucru și cu animalele pe care le folosesc la diferitele munci sau pentru a se hrăni cu ele. În zonele cu spații foarte mici, oamenii și-au dezvoltat abilitățile de a lovi năprasnic cu brațele, astfel încât să înlăture cât mai rapid pericolul pe care l-au întâlnit.

Bineînțeles că deciziile într-o luptă reală vor fi luate în funcție de toți acești factori, dar și de specificitățile concrete ale desfășurării luptei.

Concluzii

Așadar, lupta este un proces complex care se defășoară pe un fond cultural. Întotdeauna deciziile privitoare la luptă, atât în ceea ce privește declanșarea acesteia, dar și din perspectiva ducerii ei, sunt bazate pe specificitățile grupului din care provin combatanții. Pe de altă parte, relațiile dezvoltate de-a lungul timpului între grupurile din care fac parte combatanții vor determina ca lupta să fie mai mult sau mai puțin feroce din perspectiva încrâncenării cu care se aplică tehnicile de luptă corp la corp. De aici rezultă, bineînțeles și gravitatea leziunilor pe care le vor suferi combatanții.

Bibliografie

1. Wikipedia
2. Marius-Florin Mihăilă, *Comportamentul non-verbal, Facilitator sau inhibitor al comunicării?*, Editura Sitech, Craiova, 2017
3. Doru Galan, Mădălin Olteanu – *Arte marțiale operative, manual orientativ de autoapărare,* Editura Risoprint, Cluj-Napoca, 2016
4. Mihai Botez, Gheorghe Farcaș, *Tehnici de autoapărare pentru polițiști și jandarmi,* Editura Timișoara, 2002

Rolul utilizării metodelor inovatoare în desfășurarea orelor de educație fizică cu studenții universitari

Daria LEVIȚCHI,

Asistent univ., Academia de Studii Economice din Moldova, ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-0977-3355

Ludmila ISTRATI,

Asistent univ., Academia de Studii Economice din Moldova, ORCID ID: https://orcid.org/0000-002-7575-0434

Rezumat

Educația fizică a studenților devine unul dintre obiectivele cheie ale învățământului superior, în conformitate cu cerințele statului și ale societății pentru dezvoltarea personală. Acest articol pledează pentru necesitatea implementării unei abordări inovatoare a educației fizice a studenților universitari. Autorii consideră această abordare inovatoare ca un complex de tehnologii moderne Pilates, Yoga, stretching, step-aerobic, mers nordic, care vizează dezvoltarea unor persoane apte din punct de vedere fizic. Sunt analizate lucrări științifice ale cercetătorilor sovietici, ruși și români în domeniul teoriei și metodelor educației fizice, pedagogiei și formării profesionale care au studiat importanța rolului și eficacitatea implementării tehnologiilor inovatoare în educația fizică a studenților.

Implementing innovative methods for conducting physical education classes with university students

Abstract

Physical education of students is becoming one of the key objectives of higher education, in accordance with the requirements of the state and society for personal development. This article argues for the need to implement an innovative approach to the physical education of university students. The authors consider this

innovative approach as a complex of modern technologies Pilates, Yoga, stretching, step-aerobics, Nordic walking, aimed at the development of physically fit individuals. Scientific works of Soviet, Russian and Romanian researchers in the field of theory and methods of physical education, pedagogy and professional training who studied the importance of the role and effectiveness of the implementation of innovative technologies in the physical education of students are analyzed.
*Key words***:** Physical education, students, universities, innovative methods, Pilates, yoga, stretching, step aerobics, Nordic walking.

Actualitatea temei

Sistemul modern de educație fizică necesită actualizarea conținutului și organizării procesului educațional. Modelul tradițional de conducere a orelor de curs, bazat în principal pe o abordare normativă, nu corespunde pe deplin cerințelor moderne privind calitatea instruirii a studenților și competența profesională a cadrelor didactice. Implementarea metodelor moderne, dezvoltarea tehnologiilor inovatoare, adaptarea la noile standarde educaționale dezvoltă profesioniști competenți și creativi, dar și în consecință crește implicarea succesul studenților și promovează angajamentul pe termen lung față de un stil de viață sănătos. Utilizarea sistematică formelor inovatoare de activitate fizică contribuie nu numai la dezvoltarea calităților fizice, ci și la formarea unei motivații durabile pentru exerciții fizice, devine deosebit de relevantă.

Obiectivul principal al cercetării noastre științifice este de a determina importanța aplicării metodelor inovatoare Pilates, yoga, stretching, step-aerobic, mers nordic în activitățile practice ale profesorilor de educație fizică în vederea îmbunătățirii nivelului psihofiziologic a studenților universitari.

Analiza principalelor publicații

V.A. Slastenin subliniază că atunci când se dezvoltă metode inovatoare, este necesar să se ia în considerare toate componentele procesului educațional și pedagogic: - obiective pedagogice și de îmbunătățire a sănătății; - concentrare pe învățare și dezvoltare; - abordări personale și de echipă; - metode organizaționale standardizate, orientate pe proiecte sau creative; - sporturi de bază, suplimentare și variabile [12]. În același timp, N.V. Kuzmina a identificat principalele obiective ale dezvoltării profesionale a specialiștilor din domeniul educației fizice luând în considerare utilizarea tehnologiilor inovatoare: - îmbunătățirea calificărilor profesionale; - studierea metodelor moderne de predare; - studierea cerințelor de reglementare pentru o educație fizică de înaltă calitate [8].

I.V. Kainkov observă că, dezvoltarea inovatoare a educației necesită crearea de noi tehnologii pedagogice bazate pe abordări moderne ale predării și ținând cont de specificul educației fizice ca disciplină educațională [6]. L.P. Matveyev subliniază faptul că, formarea profesorilor cu înaltă calificare se bazează pe principiile unei abordări bazate pe dezvoltarea și utilizarea metodelor inovatoare de desfășurare a orelor de educație fizică în programa universitară. Prin urmare, profitând de noile oportunități ale specialiștilor în educație fizică devine un obiectiv cheie în procesul de educație continuă [10]. B.A. Ashmarin a avut o poziție similară, menționând necesitatea adaptării conținutului lecțiilor la schimbările sociale și pedagogice [1]. S. A. Kovalev subliniază că, inovațiile ar trebui să ia în considerare toate formele de activitate organizațională și pedagogică și condițiile care facilitează implicarea elevilor în orele de educație fizică [7].

Conform lui A. V. Bokov, o abordare inovatoare a educației fizice a elevilor implică utilizarea integrată a tehnologiilor, metodelor și formelor moderne de antrenament care vizează dezvoltarea unei personalități dezvoltate armonios [3]. După analizarea surselor științifice privind problema determinării importanței utilizării tehnologiilor inovatoare în activitatea profesorii de educație fizică, anume Pilates, Yoga, stretching, step-aerobic, mers nordic, avem dreptul să concluzionăm că utilizarea acestora este un factor definitiv în îmbunătățirea stării psihofiziologice a studenților.

Pilates și stretching ca mijloc de îmbunătățire a antrenamentului metodologic

L.P. Matveev a subliniat că, dezvoltarea flexibilității este o componentă necesară a unei educații fizice armonioase. Exerciții de stretching implică întinderea statică a mușchilor și articulațiilor, ceea ce ajută la prevenirea și corectarea problemelor posturale. Stretching ajută la creșterea mobilității articulare, a elasticității musculare și la îmbunătățirea circulației sângelui [10]. Cercetările efectuate de Dragnea, A., Bota, A. confirmă faptul că includerea sistematică a exercițiilor de stretching ajută la optimizarea stării funcționale a aparatului musculo-ligamentos [4]. Implementarea exercițiilor din Pilates și stretching în procesul educațional necesită ca profesorul să aibă cunoștințe din domeniul anatomie, biomecanicii, principii de dozare a efortului și control asupra execuției corecte a exercițiilor, ceea ce contribuie la îmbunătățirea competenței sale profesionale.

Step - aerobic ca mijloc de dezvoltare a rezistenței

Dezvoltarea rezistenței generale este considerată în mod tradițional un obiectiv crucial al educației fizice. Potrivit lui Verhoșanski Iu.V, organizarea eficientă a exercițiilor aerobice este esențială pentru îmbunătățirea capacităților funcționale ale organismului [14]. După părerea V. I. Lyakh , step-aerobic este un tip de exercițiu ciclic care promovează capacitatea cardiorespiratorie. Lucrările lui V. I. Lyakh subliniază faptul că utilizarea formelor de exerciții ritmice și muzicale sporește implicarea emoțională a elevilor [9]. Autorii români M. Epuran și A. Bota notează că programele aerobice contribuie la dezvoltarea unei motivații durabile pentru educația fizică

[5]. Un profesor care introduce step-aerobic trebuie să stăpânească tehnica controlului intensității încărcăturii, ceea ce crește nivelul pregătirii sale metodologice și practice.

Yoga ca mijloc de reglare psihofiziologică

Practicarea acestui sistem include tehnici de relaxare fizică și tehnici de încordare musculară bazate pe concepte precum relaxarea, întinderea, creșterea circulației, respirația profundă și concentrarea. Asanele care alcătuiesc yoga promovează forța fizică și flexibilitatea și au un efect relaxant. Yoga poate fi combinată cu alte exerciții fizice și este potrivită pentru studenții dintr-un grup medical special. Potrivit lui V.K. Balsevici, V.A. Zaporojanov, sistemul modern de educație fizică ar trebui să țină cont de caracteristicile psihofiziologice ale studenților [2]. Cercetătorul român V. Tudor subliniază importanța exercițiilor care vizează dezvoltarea coordonării, respirației și stabilității mentale. [13]. Yoga promovează abilitățile de autoreglare, îmbunătățește postura și reduce stresul emoțional. Pentru profesor, aceasta înseamnă stăpânirea tehnicilor de respirație, a principiilor de relaxare și practicarea în siguranță a asanelor.

Mersul nordic ca formă de antrenament fizic aplicat

Mersul nordic este o formă de exercițiu extrem de eficientă care utilizează o tehnică specifică de mers și metode de exerciții cu bețe specializate. Acesta solicită și dezvoltă aproximativ 90% din toate grupele musculare, menține tonusul muscular, reduce presiunea asupra coloanei vertebrale și articulațiilor, promovează funcția pulmonară și cardiacă dinamică, îmbunătățește echilibrul și este o metodă eficientă pentru corectarea posturii. Un avantaj distinct al mersului nordic este că poate fi practicat oriunde și la orice nivel de fitness. G. Nigreeva și I. V. Fedosyuk propun mersul nordic ca mijloc inovator de educație fizică, menționând accesibilitatea și potențialul său pentru sănătate. [11]. Conform cercetătorilor români Epuran, M. Bota, care au subliniat importanța exercițiilor folosite pentru dezvoltarea coordonării, respirației și stabilității mentale [5]. Introducerea mersului nordic necesită ca profesorul să stăpânească tehnica de mișcare, capacitatea de a corecta erorile și de a regla încărcătura.

Scopul cercetării constă în examinarea implementării formelor inovatoare de organizare a lecțiilor de educație fizică folosind sistemul de Pilates, Yoga, stretching, step-aerobic, mers nordic, pentru determinarea influenței practicării sistematice asupra indicatorilor de pregătire fizică și a stării psiho-fiziologice a studenților. *Obiectivele cercetării:* Studierea tehnologiilor inovatoare de educație fizică pentru îmbunătățirea sănătății studenților și determinarea impactului practicii sistematice Pilates, yoga, stretching, step-aerobic, mers nordic în calitate de factor eficient cu scopul îmbunătățirii indicatorilor stării psiho-fiziologice a studenților.

Organizarea cercetării. Cercetarea a fost organizată în complexul sportiv al Academiei de Studii Economice din Moldova (ASEM) în cadrul lecțiilor de educație fizică. Programa a inclus exerciții de Yoga, tehnici de respirație și de relaxare, precum și efectuarea în siguranță a asanelor. *Rezultatele cercetării.* Pentru a studia impactul practicii sistematice de Yoga asupra indicatorilor de pregătire fizică și a stării psihofiziologice a studenților , am realizat un experiment pedagogic care a implicat 118 studenți ASEM. Experimentul a durat 16 săptămâni.

Tabel nr.1. Dinamica indicelui stresului perceput (PSS-10) după 16 săptămâni de practicare a exercițiilor Yoga (n = 118)

Indicator	Pre-intervenție (M ± SD)	Post-intervenție (M ± SD)	Δ (Post–Pre)	t (df=117)	p	Coeficientul D al lui Cohen
PSS-10, puncte	19,7 ± 4,8	14,6 ± 4,5	−5,1	6,9	< 0,001	1,0

Notă: PSS-10 -Scala stresului perceput; M – media; SD – deviația standard; Δ – diferența dintre valorile post-intervenție și pre-intervenție; t – valoarea testului t-Student pentru eșantioane dependente; df – grade de libertate; p – nivelul de semnificație statistică; Cohen's d – mărimele efectului; n – numărul participanților. Scala PSS-10 a fost utilizată pentru a evalua stresul perceput. Datele au fost analizate folosind testul t-Student pentru eșantioane dependente. Experimentul a relevat o scădere a stresului perceput ($p< 0,05$). Scorul mediu indiciului PSS-10 a arătat o scădere semnificativă statistic de la 19,7 ± 4,8 la 14,6 ± 4,6 puncte (p < 0,001), reprezentând o reducere de aproximativ 24,6% a stresului perceput. (Vezi Tab. 1) Mărimea efectului (Cohen's d = 1,0) indică un impact puternic al programului de Yoga asupra bunăstării psihologice a participanților. (Mărimea efectului (Cohen's d = 1,0) indică un impact puternic al programului de Yoga asupra bunăstării psihologice a participanților. (Vezi Tab. 1).

Tabel nr. 2. Distribuția nivelului stresului perceput înainte și după intervenție (n = 118)

Nivel de stres (PSS-10)	Înainte n (%)	După intervenție n (%)
Scăzut (0–13)	25 (21,19%)	67 (56,78%)
Moderat (14–26)	75 (63,56%)	46 (38,98%)
Ridicat (27–40)	18 (15,25%)	5 (4,24%)

Notă: PSS-10 – Perceived Stress Scale (Scala stresului perceput); n – numărul participanților; % – proporția participanților din eșantion încadrată în fiecare categorie de stres. O creștere semnificativă a proporției de studenți cu niveluri scăzute de stres și eliminarea celor cu niveluri ridicate de stres au fost, de asemenea, observate după intervenție. (Vezi Tab. 2)

Tabelul 3. Dinamica indicelui flexibilitate (aplecarea înainte din poziția așezat), echilibru static (testul „Barza")

Indicator	Onceput (M±SD)	Sfîrșit (M±SD)	Δ	p
Flexibilitate (cm)	10,4±5,5	16,3±7,6	+6,0	<0,001
Echilibru (sec)	17,1±6,4	25,2±8,2	+8,2	<0,001

Notă: M – media; SD – deviația standard; Δ – diferența dintre valorile post-intervenție și pre-intervenție; p – nivelul de semnificație statistică. Rezultatele experimentului indică o îmbunătățire semnificativă indicatorilor elasticității cu 36,8% și stabilității echilibrului cu 32,5% în comparație la începutul și sfârșitul studiului al nostru. (Vezi Tab.3)

Concluzie

Pe baza rezultatelor cercetării noastre, putem afirma că Implementarea lecțiilor de Yoga, desfășurate sistematic pe parcursul unui an universitar corespunde îmbunătățirii semnificative ale indicatorilor fizici și psihofiziologici a studenților.

Perspectivele pentru cercetări ulterioare includ studiul și selectarea celor mai optime exerciții de yoga pentru lecțiile de educație fizică, concepute pentru studenții din grupuri medicale specializate, ținând cont de afecțiunile lor. Cercetări suplimentare și utilizare practică tehnologiilor Pilates, step-aerobic, mers nordic în orele de educație fizică cu studenții universitari.

Bibliografie

1. Ашмарин, Б.А. Теория и методика педагогических исследований в физическом воспитании. Москва: Физическая культура и спорт, 1978. 223с.
2. Бальсевич, В.К.; Запорожанов, В.А. Физическая активность человека. Киев: Здоровья, 1987. 224 с.
3. Боков, А. В. Инновационный подход в физическом воспитании студентов вуза / А В. Боков // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2023. – № 6–2(81). – С. 110–114. 2.
4. Dragnea, A.; Bota, A. Teoria activităților motrice. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1999. 320 p
5. Epuran, M.; Bota, A. Teoria și metodica educației fizice și sportului. București: FEST, 2005. 412 p
6. Каинков, И.В. Инновационные технологии в физическом воспитании. В: *Наука-2020*, 2018, № 6 (22), с. 52-55.
7. Ковалев, С. А. Инновационные формы, средства в технологии физического воспитания студентов / С. А. Ковалев // Globus : Психология и педагогика. – 2021. – Т. 7, № 4(44). – С. 19-22. 4.
8. Кузмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета, 1990. 119 с.
9. Лях В.И. Координационные способности учащихся. Москва: Просвещение, 2000. 192 с
10. Матвеев, Л.П. Теория и методология физической культуры. Москва Физическая культура и спорт, 1991. 543 с.
11. Нигреева, И. Г. Новая форма занятий для студентов СМГ – скандинавская ходьба / И. Г. Нигреева, И. В. Федосюк // Здоровый образ жизни: сб. статей Вып. 14 / редкол.: В. М. Куликов (отв. ред.) [и др.]. – Минск: БГУ, 2021. – С. 71–74.
12. Сластенин, В.А. Педагогика. Москва: Академия, 2002. 576 с.
13. Tudor, V. Teoria și metodologia educației fizice și sportului. București: Bren, 2009. 376 p
14. Верхошанский, Ю.В. Основы специальной физической подготовки спортсменов. Москва: Физкультура и спорт, 1988. 331 с.

Depresia și anxietatea la adolescenți în era digitală – recunoaștere timpurie și intervenție în mediul școlar

Lidia SANDULEAC,
Medic psihiatru, doctorand, asist.univ., Universitatea de Studii Europene din Moldova
Aurelia GLAVAN,
Neurolog, dr. hab. în psihologie, prof. univ., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" Chișinău
https://orcid.org/0000-0002-2549-5367

Rezumat

Sănătatea mintală a adolescenților reprezintă una dintre cele mai presante provocări ale medicinei contemporane. Datele epidemiologice indică o creștere semnificativă a prevalenței tulburărilor depresive și anxioase în rândul tinerilor cu vârste cuprinse între 11 și 18 ani, această tendință accentuându-se considerabil după 2010, odată cu generalizarea accesului la smartphone-uri și platforme de socializare. Cercetările recente evidențiază o corelație semnificativă, deși de mărime mică spre moderată, între utilizarea rețelelor sociale și simptomele depresive și anxioase la adolescenți (Ivie et al., 2020; Weigle & Shafi, 2024). Relația este complexă, bidirecțională și puternic influențată de modalitatea de utilizare: consumul pasiv (scroll fără interacțiune activă) este asociat cu un risc mai mare de stare depresivă, în timp ce utilizarea activă și interacțiunea socială autentică pot avea efecte protective.

Mecanismele implicate includ comparația socială negativă, fenomenul FOMO (fear of missing out), cyberbullying-ul, perturbarea somnului prin utilizarea nocturnă a ecranelor, precum și contagiunea psihiatrică mediată de conținuturile online. Un aspect de interes clinic deosebit îl reprezintă fenomenul autodiagnozării pe baza conținutului TikTok sau Instagram, care complică procesul de evaluare și tratament. Prezentarea propune un model practic de recunoaștere timpurie a simptomelor depresive și anxioase în mediul școlar, adresat cadrelor didactice și psihologilor școlari, cu accent pe semnele comportamentale observabile în clasă, instrumentele de screening validate pe populația de vârstă (PHQ-A, GAD-7) și modelul intervenției în trepte: profesor – psiholog școlar – medic psihiatru. Scopul este de a facilita colaborarea interdisciplinară și de a reduce intervalul dintre apariția simptomelor și accesul la îngrijire specializată.
Cuvinte cheie: depresie adolescenți, anxietate, rețele sociale, sănătate mintală, FOMO, cyberbullying, intervenție școlară, screening, era digitală
Abstract

Adolescent mental health represents one of the most pressing challenges in contemporary medicine. Epidemiological data indicate a significant increase in the prevalence of depressive and anxiety disorders among young people aged 11 to 18, a trend that has accelerated considerably since 2010, coinciding with the widespread adoption of smartphones and social media platforms. Recent research highlights a significant, albeit small to moderate, correlation between social media use and depressive and anxiety symptoms in adolescents (Ivie et al., 2020; Weigle & Shafi, 2024). The relationship is complex, bidirectional, and strongly influenced by the type of use: passive consumption (scrolling without active interaction) is associated with a higher risk of depressive states, whereas active use and genuine social interaction may have protective effects.

The mechanisms involved include negative social comparison, the fear of missing out (FOMO), cyberbullying, sleep disruption due to nocturnal screen use, and psychiatric contagion mediated by online content. A phenomenon of particular clinical interest is self-diagnosis based on TikTok or Instagram content, which significantly complicates the assessment and treatment process. The presentation proposes a practical model for the early recognition of depressive and anxiety symptoms in the school setting, addressed to teachers and school psychologists, with emphasis on observable behavioral signs in the classroom, age-validated screening tools (PHQ-A, GAD-7), and a stepped intervention model: teacher – school psychologist – psychiatrist. The aim is to facilitate interdisciplinary collaboration and reduce the interval between symptom onset and access to specialized care.
Keywords: adolescent depression, anxiety, social media, mental health, FOMO, cyberbullying, school intervention, screening, digital age.

Inroducere

Adolescența reprezintă o perioadă critică pentru sănătatea mintală, caracterizată prin vulnerabilitate neurobiologică, reorganizare identitară și sensibilitate crescută la influențele sociale. În ultimele două decenii, acest tablou a fost profund transformat de apariția și expansiunea rețelelor sociale. Dacă în 2006 aproximativ 55% dintre adolescenții americani utilizau deja platforme de socializare, astăzi proporția a ajuns la 95% – utilizatori cu acces la smartphone – iar 46% declară că sunt online 'aproape constant' (Weigle & Shafi, 2024).

În același interval de timp, prevalența episoadelor depresive majore la adolescenți a crescut de la 8,7% în 2005 la 11,3% în 2014 (Ivie et al., 2020), trendul accelerând după 2010, odată cu generalizarea accesului la dispozitive mobile. Această coincidență temporală a alimentat un interes științific fără precedent: o simplă căutare PubMed cu termenii 'social media, mental health, adolescent' a generat 295 de articole publicate doar în anul 2020 (Weigle & Shafi, 2024). Până în august 2021, au fost publicate 27 de recenzii – meta-analize, revizuiri sistematice și narrative – care acoperă sute de studii empirice (Valkenburg, 2022).

Epidemia de anxietate, depresie și comportament suicidar în rândul tinerilor a determinat Academia Americană de Pediatrie, Academia Americană de Psihiatrie a Copilului și Adolescentului și Asociația Spitalelor pentru Copii să declare o urgență națională în domeniul sănătății mintale a copilului și adolescentului în 2021, iar Directorul General pentru Sănătate Publică al SUA a emis un avertisment public în mai 2023 privind pericolele potențiale ale rețelelor sociale pentru sănătatea mintală a tinerilor (Weigle & Shafi, 2024).

Prezenta lucrare pornește de la această realitate clinică și epidemiologică, propunând o sinteză a dovezilor actuale și un cadru practic de acțiune pentru mediul școlar – cadru pe care medicul psihiatru îl poate oferi ca instrument de colaborare interdisciplinară cu educatorii și psihologii școlari.

Scopul lucrării

Lucrarea urmărește trei obiective principale: (1) sinteza critică a dovezilor actuale privind relația dintre utilizarea rețelelor sociale și sănătatea mintală a adolescenților, cu accent pe depresie și anxietate; (2) descrierea mecanismelor psihologice și neurobiologice prin care mediul digital influențează vulnerabilitatea la tulburări mintale; (3) propunerea unui model aplicabil de recunoaștere timpurie și intervenție în trepte, adaptat specificului mediului școlar și accesibil personalului didactic fără formare clinică specializată.

Material și metodă

Lucrarea are caracter de revizuire narativă și sinteză clinică, bazată pe analiza critică a literaturii de specialitate recente. Pentru aceasta am folosit motoare de căutare precum: Scopus, Google scholar, Pubmed, Science directe, etc. și termeni precum: adolescenți, digitalizare, rețele sociale, sănătate mintală, anxietate, depresie, intervenții psihologice. Articolele au fost selectate în funcție de relevanță, originalitate și calitatea metodologică, de ultimii 7 ani, total 38 de lucrări. Dintre ele au fost selectate și analizate cinci surse primare de înaltă relevanță: o meta-analiză dedicată adolescenților (Ivie et al., 2020, Journal of Affective Disorders, k=12 studii, N=92.371 participanți), două revizuiri-umbrela (Valkenburg et al., 2022, Current Opinion in Psychology, 25 recenzii incluse; Valkenburg, 2022, Current Opinion in Psychology, 27 recenzii incluse), o revizuire clinică narativă (Weigle & Shafi, 2024, Current Psychiatry Reports) și un studiu de intervenție școlară europeană (Gabrielli et al., 2021, Int. J. Environ. Res. Public Health – proiectele UPRIGHT și CREEP).

Criteriile de includere au vizat studii și revizuiri publicate după 2019, centrate pe adolescenți cu vârste cuprinse între 11-18 ani, care examinau relația dintre utilizarea rețelelor sociale și indicatori clinici sau subclinici de depresie, anxietate sau stare generală de bine/rău. Au fost excluse studiile focalizate exclusiv pe adulți sau pe timp de ecran general (TV, gaming) fără a distinge utilizarea rețelelor sociale.

Rezultate

Dimensiunea asocierii – ce spun cifrele

Meta-analiza lui Ivie et al. (2020), singura concentrată exclusiv pe adolescenți (11-18 ani), a identificat o corelație pozitivă semnificativă, dar de dimensiune mică, între utilizarea rețelelor sociale și simptomele depresive ($r=0,12$; $p<0,01$). Heterogenitatea ridicată a studiilor incluse ($I^2=97,38\%$) sugerează că relația este puternic moderată de factori individuali, de gen, temperament și modalitatea concretă de utilizare. Revizuirile-umbrela ale Valkenburg et al. (2022) confirmă că 5 din 7 meta-analize disponibile raportează asocieri ale utilizării generale a platformelor sociale cu niveluri mai ridicate de simptome depresive și anxioase ($r=0,05$ până la $r=0,17$), efectele de dimensiune mare lipsind complet din literatură.

Interpretarea acestor cifre trebuie însă nuanțată. Valkenburg (2022) subliniază că studiile idiografice (persoană-specifice) revelă o heterogenitate radicală a efectelor: aproximativ 10-15% dintre adolescenți experimentează efecte negative clare ale utilizării rețelelor sociale asupra stării de bine, un procent similar experimentează efecte pozitive, iar majoritatea (60-70%) nu experimentează efecte semnificative. Aceasta înseamnă că nu utilizarea în sine este problematică, ci contextul, motivația și tiparul ei.

Mecanisme implicate

Literatura identifică mai multe mecanisme prin care rețelele sociale pot alimenta depresia și anxietatea la adolescenți: Comparația socială negativă reprezintă unul dintre cele mai bine documentate mecanisme. Platformele transformă acceptarea socială din o experiență calitativă, subiectivă, într-un feedback cantitativ (număr de 'like-uri', urmăritori, comentarii). Adolescenții se compară frecvent cu profiluri ale colegilor – filtrate și prezentate selectiv – rezultând o devalorizare a propriei persoane cu efect direct asupra stimei de sine și stării afective (Weigle & Shafi, 2024). Asocierea dintre comparația socială indusă de rețelele sociale și depresia/scăderea stării de bine a fost confirmată consistent în studii transversale, longitudinale și experimentale (Valkenburg, 2022).

FOMO (Fear of Missing Out) reprezintă anxietatea că propria persoană este exclusă de la evenimente pe care ceilalți le trăiesc. Constanța conectivității pe rețele sociale amplifică sensibilitatea adolescentului la aprobarea socială; mulți resimt presiunea de a răspunde imediat mesajelor pentru a menține apartenența la grup. FOMO s-a dovedit corelat cu anxietatea, depresia și tulburările de somn, predispunând totodată la utilizare problematică a rețelelor sociale (Weigle & Shafi, 2024).

Perturbarea somnului este un mediator frecvent neglijat. Utilizarea rețelelor sociale, mai ales seara și noaptea, deplasează somnul de calitate, iar insomnia reprezintă un mediator puternic al asocierii dintre utilizarea ecranelor și simptomele depresive (Weigle & Shafi, 2024; Ivie et al., 2020). Cercetările sugerează că nu conținutul sau utilizarea în sine, ci interferența cu somnul poate fi principalul mecanism prin care rețelele sociale cresc riscul de simptome depresive.

Cyberbullying-ul afectează cel puțin 37% dintre adolescenți (Gabrielli et al., 2021) și se asociază cu deteriorarea imaginii de sine, sentimente de neputință, agravarea anxietății, simptome depresive, ideație suicidară și tentative. Spre deosebire de bullying-ul tradițional, cyberbullying-ul este omniprezent (nu se oprește la ieșirea din școală), potențial anonim și cu capacitate rapidă de diseminare – toate acestea intensificând impactul psihologic (Weigle & Shafi, 2024).

Contagiunea psihiatrică digitală este un fenomen emergent cu importanță clinică deosebită. Adolescenții accesează frecvent conținut privind sănătatea mintală pe platforme sociale, adesea inexact sau senzaționalist. S-a documentat contagiunea prin rețele sociale a ticurilor, comportamentelor de autovătămare, suicidului și, controversat, a disforia de gen. Mai recent, adolescenții se prezintă tot mai frecvent la medic cu autodiagnostice formate pe baza identificării cu conținut TikTok sau Instagram – în special pentru autism, ADHD și tulburare disociativă de identitate – ceea ce complică semnificativ evaluarea și tratamentul (Weigle & Shafi, 2024).

Factori de risc și factori protectivi

Nu toți adolescenții sunt la fel de vulnerabili. Sexul feminin, nivelul scăzut al stimei de sine, tendința temperamentală spre comparație socială, statutul social inferior și suportul social limitat amplifică efectele negative ale rețelelor sociale. Dimpotrivă, utilizarea activă (postare, comentare, interacțiune directă), rețeaua socială extinsă online și utilizarea rețelelor sociale ca sursă de suport emoțional pot fi asociate cu efecte protective (Valkenburg et al., 2022; Weigle & Shafi, 2024). Adolescenții cu dificultăți de sănătate mintală apreciază rețelele sociale mai mult decât ceilalți și le consideră benefice – ceea ce creează un paradox clinic important.

Intervenții în mediul școlar – dovezi din proiecte europene

Proiectul european UPRIGHT (Horizon 2020), desfășurat în 34 de școli din 5 țări europene (Spania, Italia, Polonia, Danemarca, Islanda) cu aproape 6.000 de adolescenți cu vârste de 12-14 ani, a demonstrat fezabilitatea și acceptabilitatea unui program bazat pe reziliență, implementat prin abordare whole-school pe parcursul a 3 ani școlari. Programul, livrat de profesori (după 20 de ore de formare), a vizat 4 competențe – mindfulness, coping, eficacitate, învățare socio-emoțională – promovate prin 18 abilități specifice. Studenții participanți au raportat îmbunătățiri ale conștiinței de sine, reglării emoționale, asertivității și rezolvării conflictelor (Gabrielli et al., 2021).

Proiectul CREEP a demonstrat fezabilitatea instrumentelor digitale de detecție timpurie a cyberbullying-ului pe platforme sociale și a unui coach virtual pentru adolescenți. O lecție importantă: majoritatea adolescenților nu percep adulții (părinți, profesori) ca primă sursă de ajutor în situații de cyberbullying, preferând suportul digital sau al colegilor – argument pentru intervenții scalabile, accesibile direct tinerilor (Gabrielli et al., 2021).

Concluzii

Depresia și anxietatea la adolescenți în era digitală constituie o realitate clinică și de sănătate publică care nu mai poate fi ignorată. Dovezile actuale susțin o asociere semnificativă, dar de dimensiune mică spre moderată, între utilizarea rețelelor sociale și simptomele depresive și anxioase – o asociere puternic moderată de modalitatea de utilizare, caracteristicile individuale și contextul social. Relația este bidirecțională: rețelele sociale pot agrava tulburările mintale preexistente, dar adolescenții cu depresie și anxietate tind și să utilizeze mai mult și mai dezadaptativ platformele sociale.

Din perspectivă practică, propunem un model de intervenție în trepte pentru mediul școlar: (1) profesorul identifică semne comportamentale observabile (izolare, scăderea randamentului, iritabilitate, schimbări de dispoziție, refuzul școlar); (2) psihologul școlar aplică instrumente de screening validate (PHQ-A, GAD-7 adaptate vârstei) și asigură suport psihologic de primă linie; (3) medicul psihiatru preia cazurile cu tablou clinic, stabilește diagnosticul, elaborează planul terapeutic și coordonează colaborarea cu familia și școala.

Formarea cadrelor didactice în recunoașterea semnelor de alarmă, implementarea programelor de reziliență și de alfabetizare digitală în curricula școlară, restricția utilizării telefonului în clase și promovarea dialogului deschis despre mediul online sunt măsuri cu dovezi de eficacitate. Colaborarea interdisciplinară – educator, psiholog școlar, medic psihiatru, familie – rămâne factorul esențial pentru reducerea intervalului dintre apariția simptomelor și accesul la îngrijire specializată.

Simpozionul Kreatikon, prin valorile sale de creativitate și inovare în educație, oferă cadrul ideal pentru a aduce aceste perspective clinice în atenția comunității educaționale – deoarece sănătatea mintală a adolescenților este, în ultimă instanță, o responsabilitate colectivă.

Bibliografie

1. Bozzola *et al. Italian Journal of Pediatrics* (2026) 52:30 https://doi.org/10.1186/s13052-026-02198-6
2. Ivie, E.J., Pettitt, A., Moses, L.J., & Allen, N.B. (2020). A meta-analysis of the association between adolescent social media use and depressive symptoms. Journal of Affective Disorders, 275, 165–174.
3. Gabrielli, S., Rizzi, S., Carbone, S., & Piras, E.M. (2021). School interventions for bullying-cyberbullying prevention in adolescents: Insights from the UPRIGHT and CREEP projects. International Journal of Environmental Research and Public Health, 18, 11697.
4. Rakhmawati, W., Kosasih, C.E., Widiasih, R., Suryani, S., Arifin, H., 2021. Internet addiction among male adolescents in indonesia: a qualitative study. Am. J. Men. 'S. Health 15 (3). https://doi.org/10.1177/15579883211029459.
5. Tadpatrikar, A., Sharma, M.K., Murthy, P., 2024. Digital dilemmas and existing recom- mendations for healthy screen time use for children and adolescents. Asian J. Psy- chiatry 99, 104154. https://doi.org/10.1016/j.ajp.2024.104154.
6. Valkenburg, P.M. (2022). Social media use and well-being: What we know and what we need to know. Current Opinion in Psychology, 45, 101294.
7. Valkenburg, P.M., Meier, A., & Beyens, I. (2022). Social media use and its impact on adolescent mental health: An umbrella review of the evidence. Current Opinion in Psychology, 44, 58–68.
8. Weigle, P.E., & Shafi, R.M.A. (2024). Social media and youth mental health. Current Psychiatry Reports, 26,1–8.

Familia și structuri familiale în lucrul asistentului social

Dănuț SIMION SIMION,
Asistent univ., Universitatea Liberă Internațională din Moldova Chișinău, PhD student Universitatea Liberă Internațională din Moldova, ORCID: 0000-0002-3489-6410

Introducere

Definită în mod tradițional ca un grup de persoane unite prin relații de căsătorie, sânge sau adopție, care conviețuiesc și împărtășesc responsabilități comune familia reprezintă una dintre cele mai vechi și fundamentale instituții sociale. În forma sa clasică, familia nucleară include atât nucleul restrâns (părinți și copii) cât și mici extinderi precum bunici, unchi, mătuși sau chiar alte relații de rudenie. În societățile profund tradiționale, familia extinsă joacă un rol central în organizarea vieții sociale cu rol de transmitere a valorilor și asumare a rolurilor sociale în funcție de vârstă și statut. Transformările sociale moderne au generat și continuă să genereze schimbări din ce în ce mai profunde atât în structura cât și în funcționarea familiei, influențând comportamentele, relațiile și normele tradiționale. Instituția familiei se confruntă așadar tot mai frecvent nu doar cu fenomene precum conflictele, dezintegrarea relațională, abuzul, neglijarea și pierderea încrederii între membri cât și cu o încercare de redefinire structurală a ceea ce înseamnă astăzi familie. Aceste dinamici reflectă tensiunea dintre tendința de modernizare și dorința de conservare a valorilor tradiționale. În acest context, redefinirea conceptului de familie devine inevitabilă, iar analiza evoluției familiei nucleare, a familiei extinse în societatea contemporană capătă o importanță majoră pentru înțelegerea implicațiilor sociale și psihologice ale acestor schimbări.

Familia reprezintă una dintre cele mai vechi și mai importante instituții sociale din istoria umanității. Ea constituie nucleul fundamental al organizării sociale, îndeplinind funcții esențiale de socializare, protecție, transmitere a valorilor culturale și asigurare a continuității generaționale. Înțelegerea familiei și a diverselor sale structuri reprezintă o condiție indispensabilă pentru practica asistenței sociale, deoarece profesioniștii din acest domeniu interacționează constant cu familii aflate în situații de vulnerabilitate, criză sau tranziție [8].

În sens larg, familia este definită ca un grup de persoane unite prin legături de căsătorie, sânge sau adopție, care locuiesc împreună și cuprind părinți, copii și uneori, bunici. Structura ei poate varia de la dimensiuni restrânse la configurații extinse, incluzând rude de gradul al doilea și al treilea, relații de tip non-biologic precum familiile reconstituite, relațiile de alianță și nașii. În tradițiile africane, viața socială este organizată în jurul familiei extinse, prin structuri de rudenie care transmit valori și norme de la o generație la alta [8]. Transformările sociale contemporane au afectat profund structura și dinamica familiei. Schimbările economice, globalizarea, progresul tehnologic și evoluția normelor culturale și juridice au generat forme familiale noi: familii monoparentale, familii reconstituite, familii homoparentale, familii de coabitare. Aceste modificări ridică noi provocări pentru asistența socială, care trebuie să adapteze metodele de evaluare și intervenție la realitățile familiale în continuă schimbare [19].

Scopul prezentului articol, este de a analiza teoretic principalele aspecte ale familiei și ,ale structurilor familiale relevante pentru practica asistenței sociale. Analiza urmărește: (1) examinarea cadrelor teoretice majore utilizate în studiul familiei; (2) descrierea diversității structurilor familiale contemporane; (3) identificarea factorilor culturali, socioeconomici și de sănătate mintală care influențează funcționarea familiei; (4) prezentarea strategiilor de intervenție specifice; și (5) formularea unor recomandări pentru practică și politici sociale.

Demersul analitic este justificat de necesitatea unei înțelegeri comprehensive a familiei ca sistem complex și adaptabil, care variază în funcție de contexte sociale, culturale și istorice. O perspectivă solidă de asistență socială trebuie să recunoască heterogenitatea esențială a structurilor familiale și să depășească modelele normative limitative, adoptând o abordare incluzivă și centrată pe nevoile concrete ale familiilor [16].

Metodologie

Prezentul articol se bazează pe o metodologie de analiză teoretică a literaturii de specialitate, abordare adecvată pentru o cercetare fără date experimentale, al cărei obiectiv este sinteza și interpretarea cunoașterii existente. Analiza teoretică, presupune examinarea sistematică a surselor bibliografice relevante, cu scopul de a identifica, organiza și interpreta cunoașterea acumulată într-un domeniu [20]. Cercetarea este de natură calitativă și exploratorie, utilizând analiza documentară ca metodă principală. Au fost examinate surse academice publicate în perioada 1970–2022, identificate prin baze de date de specialitate (CORE, PubMed, Google Scholar) și selectate pe baza relevanței pentru tema familiei și a asistenței sociale. Criteriile de includere au vizat publicații în limbile engleză, germană și română, acoperind aspecte teoretice, empirice și practice ale familiei în contextul asistenței sociale. Analiza a fost structurată în jurul a trei dimensiuni principale: (a) cadre teoretice de conceptualizare a familiei; (b) diversitatea structurilor familiale și factorii care le influențează; (c) implicații pentru practica asistenței sociale. Această structurare permite o abordare coerentă, evidențiind atât aspectele teoretice, cât și cele aplicative [5]. Limitele metodologiei adoptate rezidă în caracterul preponderent descriptiv al analizei și în imposibilitatea generalizării fără validare empirică. Diversitatea contextelor culturale ale studiilor analizate impune prudență în extrapolarea concluziilor la realități locale specifice. Cu toate acestea, analiza teoretică permite o înțelegere aprofundată a fenomenului familial și constituie o bază solidă pentru cercetări viitoare și intervenții informate [16].

Analiza rezultatelor cercetării

Examinarea sociologică a familiei nu poate fi separată de contextul său istoric. Structurile familiale actuale pot fi înțelese corect doar prin raportare la formele anterioare. Fiecare civilizație a manifestat trăsături proprii în organizarea vieții de familie. Perioada de tranziție dintre Evul Mediu și modernitate (sec. XV–XVII) a reprezentat un moment de profundă reorientare: Reforma religioasă, ascensiunea statelor naționale și contestarea autorităților tradiționale au adus noi concepții despre căsătorie, familie și rolul femeii în societate [8].

Trei cadre teoretice majore domină studiul contemporan al familiei în asistența socială: teoria sistemelor, teoria atașamentului și teoria sistemelor ecologice. Teoria sistemelor are rădăcini intelectuale diverse: biologie organicistă, ecologie umană, teoria informației și cibernetică. În asistența socială, această teorie a câștigat teren în anii 1950, când s-a conturat nevoia de a reintegra dimensiunea socială în practica profesională. Teoria sistemelor familiale susține că familia este mai mult decât suma membrilor săi: este un sistem dinamic de interacțiuni în care schimbările dintr-o parte afectează ansamblul [20].

Teoria atașamentului, dezvoltată inițial în contextul relației mamă-copil, oferă un cadru esențial pentru înțelegerea complexității legăturilor afective în familie. Atașamentul este definit ca o legătură emoțională profundă și durabilă care conectează două persoane dincolo de timp și spațiu. Cercetările contemporane au extins această teorie la relații cu tatăl, alți îngrijitori și la atașamentul de-a lungul întregii vieți. Teoria atașamentului are aplicații directe în protecția copilului, în intervenția cu familiile în care există abuz sau neglijare și în evaluarea capacității parentale [1]. Teoria sistemelor ecologice conceptualizează individul la intersecția mai multor sisteme: microsistem (familia), mezosistem (comunitatea), exosistem (instituțiile) și macrosistem (cultura, politicile sociale). În asistența socială, această perspectivă permite o evaluare comprehensivă a situației familiei în contextul său social larg, identificând atât resursele, cât și constrângerile cu care se confruntă familia [20].

Familia nucleară – compusă din mamă, tată și copiii lor – reprezintă o formă relativ recentă în istoria familiei. Până în secolul al XVI-lea, căsătoria era predominant o uniune contractuală, cu puține implicații emoționale complexe. Idealizarea familiei nucleare a fost strâns legată de ascensiunea burgheziei și de normele de privatizare a vieții familiale [10]. Familia extinsă, specifică unor culturi tradiționale africane, asiatice și latino-americane, include mai multe generații și colaterale (unchi, mătuși, veri) care locuiesc împreună sau întrețin relații strânse de solidaritate. Eficiența familiei extinse rezidă în capacitatea sa de management colectiv: membrii se implică activ în socializarea copiilor, rezolvarea conflictelor interne și sprijinul reciproc. Urbanizarea și creșterea nivelului de educație au afectat viabilitatea acestor structuri tradiționale [8].

Familia monoparentală reprezintă o realitate tot mai frecventă. Datele recensământului din 2016 din Canada arată că aproximativ 24,2% dintre copii trăiau într-o familie cu un singur părinte. Familiile monoparentale se confruntă cu provocări economice semnificative, deși cel puțin 30% dispun de venituri ridicate. Aproximativ 81% din familiile monoparentale sunt conduse de femei. Intervenția asistenței sociale în aceste familii trebuie să abordeze atât aspectele economice, cât și cele legate de sprijinul parental și rețelele sociale [14].

Familiile reconstituite (blended families) includ copii din relații anterioare ale unuia sau ambilor parteneri, generând dinamici complexe în care rolurile de stepparent și de copil vitreg necesită un timp semnificativ de adaptare. Studiile arată că între 50% și 75% dintre copii trăiesc la un moment dat alături de un părinte vitreg, deși această realitate este sub-reprezentată în statistici [13]. Familiile homoparentale reprezintă o formă emergentă, recunoscută legal în tot mai multe state. Cercetările actuale sugerează că aceste familii pot exercita un rol parental eficient, iar copiii crescuți în astfel de familii nu prezintă dezavantaje semnificative față de cei din familii heterosexuale. Respingerea acestor structuri ca „deviante" sau „patologice" este contrară dovezilor empirice și reflectă atitudini culturale conservatoare [12].

Cultura modelează în profunzime structurile familiale și așteptările față de rolurile membrilor familiei. Practicanții asistenței sociale trebuie să dețină competențe culturale pentru a evalua corect funcționarea familiei și a interveni adecvat. Valorile, credințele și normele culturale sunt transmise prin socializare din copilăria timpurie și nu sunt conștientizate decât la contactul cu o altă cultură sau în situații de schimbare semnificativă [3].

Familiile de imigranți prezintă provocări specifice: statut juridic incert, bariere lingvistice, discriminare, dificultăți de acces la servicii de sănătate și bunăstare socială. Studiile arată că accesul la asigurări de sănătate și servicii preventive este semnificativ mai redus pentru copiii din familiile de imigranți, un factor care afectează direct bunăstarea lor pe termen lung [2]. Familia este un sistem social unificat prin reguli, roluri și responsabilități al căror scop este asigurarea supraviețuirii și dezvoltării membrilor săi. Rolurile parentale, ale copiilor și ale vârstnicilor sunt structurate în funcție de norme culturale, etape de dezvoltare și context socioeconomic [5, 9].

Rolurile parentale cuprind funcții de îngrijire fizică, socializare, reglare emoțională și modelare comportamentală. Schimbările în structura familiei – divorț, recăsătorie, șomaj, boală; afectează exercitarea acestor roluri și pot genera disfuncționalități în relația părinți-copii. Mamele care cumulează rolul de profesionist și cel de îngrijitor principal pot experimenta niveluri ridicate de stres cu efecte negative asupra relației maritale și asupra interacțiunii cu copiii [14].

Rolurile copiilor în familie nu sunt pasive: chiar și copiii mici participă la gestionarea gospodăriei și internalizează așteptările familiale. Copiii mai mari, în special fetele, pot prelua roluri de îngrijire față de frații mai mici sau față de părinții bolnavi, ceea ce poate afecta negativ traiectoria lor de dezvoltare psihosocială [9].
Rolurile vârstnicilor sunt influențate de procesele de urbanizare și globalizare, care erodează structurile intergeneraționale tradiționale. Așteptările ca bunicii să îngrijească nepoții în schimbul sprijinului emoțional și financiar la bătrânețe devin din ce în ce mai greu de menținut, ca urmare a migrației și a schimbării valorilor familiale [8]. Modelele de comunicare familială precum Family Communication Patterns – FCP, organizează interacțiunile din familie în jurul a două dimensiuni: orientarea spre conversație (gradul de deschidere) și orientarea spre conformitate (gradul de consens impus). Combinarea acestor dimensiuni generează patru tipuri de familii: consensuale, pluraliste, protective și laissez-faire [7, 11].

Comunicarea deschisă este asociată cu coeziune familială mai mare, reziliență față de stres și capacitate superioară de rezolvare a conflictelor. Cercetările arată că modelul de comunicare adoptat în familie influențează nu doar calitatea relațiilor intrafamiliale, ci și bunăstarea psihologică a membrilor, în special a copiilor și adolescenților [7]. Conflictele fraternale reprezintă o sursă frecventă de disfuncție familială, dar și o oportunitate de creștere și negociere. Familiile cu funcționare echilibrată – coeziune, adaptabilitate și eficiență – utilizează tactici constructive de rezolvare a conflictelor (negociere, minimizare), în timp ce familiile dezechilibrate recurg la tactici agresive [15].

Structura familiei și contextul socioeconomic sunt variabile interdependente cu efecte semnificative asupra bunăstării copilului. Familiile monoparentale și cele cu venituri reduse sunt expuse riscurilor cumulate ale sărăciei, izolării sociale și accesului limitat la resurse educaționale și medicale. Cu toate acestea, structura familiei în sine, nu este un predictor suficient al bunăstării copilului; procesele familiale mediază efectele structurii și ale contextului [6, 22]. Studii comparative arată că sărăcia familială nu este determinată exclusiv de structura familiei, ci de o combinație de factori contextuali, instituționali și individuali [4]. Accesul la resurse comunitare – familie, prieteni, rețele sociale, servicii de îngrijire – este critic pentru protecția și educarea copiilor. Asistenții sociali trebuie să evalueze nu doar disponibilitatea formală a resurselor, ci și capacitatea familiei de a le accesa și utiliza eficient [9].

Familia joacă un rol central în îngrijirea persoanelor cu tulburări mintale severe (SMI). Marea majoritate a adulților cu SMI trăiesc în medii familiale, nu instituționale, iar povara îngrijirii cade disproporționat pe membrii de sex feminin. Cercetările arată că durata și severitatea bolii sunt invers corelate cu coeziunea, flexibilitatea și comunicarea familială. Relația dintre povara îngrijirii și funcționarea familiei este bidirecțională: deteriorarea funcționării familiale amplifică povara care la rândul ei, degradează și mai mult funcționarea familiei [21]. Starea de sănătate mintală afectează nu doar funcționarea individului, ci și întregul sistem familial, incluzând relațiile dintre frați, dinamica cuplului și implicarea copiilor în roluri de îngrijire nepotrivite vârstei lor. Intervențiile orientate spre familie, nu doar spre individ, s-au dovedit mai eficiente în gestionarea situațiilor de boală mintală pe termen lung [21].

Rețelele informale de suport – familie, prieteni, vecini – sunt esențiale în gestionarea situațiilor de stres familial. Studiile arată că familiile beneficiare de servicii de preservare dispun de rețele relativ mari de sprijin, dar includ o proporție redusă de relații percepute ca reciproce, indicând o fragilitate a reciprocității în aceste rețele [19]. Înțelegerea sistemelor de credințe familiale, implicarea activă și abordarea holistică a familiei sunt fundamentele intervenției eficiente. Cercetările confirmă că abordarea centrată pe familie, constituie cea mai eficientă cale de evaluare și intervenție, deoarece comportamentul observat de asistentul social reprezintă doar o mică parte din tabloul familial complet [5].

Terapia familială constituie o modalitate esențială de intervenție, în special în familiile cu membri care au suferit experiențe traumatice (incarcerare, abuz, neglijare). Practicienii eficienți utilizează tehnici de dezescaladare, abordare bazată pe punctele forte ale familiei și o înțelegere profundă a relațiilor intrafamiliale. Respectul față de competența adulților și recunoașterea complexității relațiilor sunt condiții prealabile ale unei alianțe terapeutice solide [18].

Managementul de caz presupune navigarea unui sistem fragmentat de servicii, evaluarea nevoilor, elaborarea unui plan integrat de îngrijire și facilitarea accesului la resurse. Implicarea îngrijitorilor familiali este o componentă adesea neglijată, deși cercetările demonstrează că îngrijitorii cu acces la mai multe resurse prezintă mai puține nevoi nesatisfăcute și relații mai bune cu persoana îngrijită [9]. Resursele comunitare prin programele de asistență pentru angajați, centre comunitare de sănătate mintală, servicii de bunăstare publică, instanțe de familie reprezintă o rețea de suport indispensabilă pentru familiile vulnerabile. Analiza atentă a resurselor disponibile și clarificarea rolurilor diferitelor profesii implicate sunt premisele unei planificări eficiente a intervențiilor familiale [3].

Asistența socială cu familiile este traversată de tensiuni etice complexe. Asistentul social se află adesea în situația de a echilibra rolul de protector (al copilului, al membrilor vulnerabili) cu cel de suporter (al familiei ca unitate). Luarea deciziilor etice implică raționament inductiv bazat pe experiență, înțelegerea contextului și sensibilitate față de valorile specifice ale familiei [17]. Confidențialitatea în terapia familială prezintă particularități față de terapia individuală. Terapeutul trebuie să stabilească de la bun început un acord adaptat contextului familial: informațiile discutate rămân în cadrul sesiunii, cu excepția situațiilor de pericol pentru sine sau pentru alții.

Gestionarea secretelor familiale constituie o provocare etică permanentă ce necesită abilitate profesională și claritate morală [17]. Consimțământul informat este un principiu etic central în asistența socială de familie. El privește natura și scopul serviciilor oferite, procedurile utilizate, implicarea agenților externe și schimbul de informații. Obținerea consimțământului informat trebuie să fie însoțită de condiții adecvate și de resurse suficiente pentru ca acesta să fie cu adevărat liber și informat [17].

Politicile sociale de suport familial sunt justificate de rolul central al familiei ca unitate de bază a societății. Alocațiile familiale, asistența pentru locuință, sprijinul educațional și asigurările de sănătate sunt instrumente esențiale pentru reducerea vulnerabilității familiale. Politicile centrate pe familie trebuie să recunoască diversitatea structurilor familiale și să nu limiteze beneficiile exclusiv la familia nucleară [4]. Legislația care reglementează viața de familie este dinamică și reflectă schimbările culturale, economice și politice ale societății. Asistența socială trebuie să contribuie activ la elaborarea politicilor care afectează familiile.

Tendințele demografice actuale – amânarea căsătoriei, coabitarea premaritală, natalitatea în afara căsătoriei, rata ridicată a divorțurilor, parentingul solo – vor genera structuri familiale din ce în ce mai complexe. Asistența socială trebuie să se adapteze acestor realități, dezvoltând metode de evaluare și intervenție flexibile, sensibile la diversitate și orientate spre drepturile familiilor [10, 19].

Concluzii

Analiza teoretică prezentată în acest articol evidențiază complexitatea și diversitatea familiei ca instituție socială și ca subiect al asistenței sociale. Familia nu poate fi redusă la un singur model normativ; ea este n sistem adaptabil, modelat de factori biologici, culturali, economici, juridici și istorici. Recunoașterea acestei heterogenități este o condiție fundamentală pentru practica eficientă și etică a asistenței sociale de familie [8, 16]. Cele trei cadre teoretice examinate – teoria sistemelor, teoria atașamentului și teoria sistemelor ecologice – oferă instrumente conceptuale complementare pentru înțelegerea familiei. Fiecare cadru subliniază dimensiuni diferite ale vieții familiale: interdependența sistemică, importanța legăturilor afective timpurii, respectiv contextul social larg în care se desfășoară viața familiei [1, 16, 20].

Diversitatea structurilor familiale contemporane – nucleare, extinse, monoparentale, reconstituite, homoparentale – impune o abordare non-discriminatorie și competentă cultural din partea practicienilor. Stigmatizarea structurilor familiale neconvenționale este contrară dovezilor empirice și dăunează familiilor deja vulnerabile [12, 13]. Factorii socioeconomici, culturali și de sănătate mintală interacționează în moduri complexe pentru a modela funcționarea familiei. Procesele familiale – calitatea comunicării, stilul parental, capacitatea de rezolvare a conflictelor, coeziunea emoțională – mediază efectele structurii și contextului și reprezintă prin urmare, ținta privilegiată a intervențiilor de asistență socială [6, 15, 21]. Intervențiile de asistență socială de familie – terapia familială, managementul de caz, serviciile comunitare – trebuie să fie ghidate de principii etice riguroase și să valorifice punctele forte ale familiei, nu doar să remedieze deficitele [17, 18].

Pe baza analizei teoretice realizate, au rezultat câteva recomandări: 1. Adoptarea unei abordări centrate pe familie în toate serviciile de asistență socială, cu recunoașterea explicită a diversității structurilor familiale și a competențelor familiei ca resursă centrală de intervenție. 2. Dezvoltarea competențelor culturale ale asistenților sociali prin formare continuă în domeniul valorilor și practicilor familiale specifice diferitelor culturi, inclusiv pentru familiile de imigranți. 3. Integrarea cadrelor teoretice multiple (teoria sistemelor, teoria atașamentului, perspectiva ecologică) în evaluarea familiei, pentru o înțelegere comprehensivă a situației familiale. 4. Prioritizarea proceselor familiale (comunicare, coeziune, rezolvare a conflictelor) ca ținte ale intervențiilor, în paralel cu adresarea factorilor structurali și contextuali. 5. Elaborarea și implementarea unor politici sociale care să recunoască și să sprijine toate formele de familie, depășind modelul exclusivist al familiei nucleare și asigurând accesul echitabil la servicii de bunăstare. 6. Investiția în programe comunitare de suport familial care să faciliteze accesul familiilor la resurse informale și formale, să consolideze rețelele sociale de sprijin și să prevină izolarea. 7. Implicarea activă a asistenților sociali în procesele de elaborare a politicilor și legislației privind familia, prin advocacy bazat pe evidențe și participarea reprezentanților familiilor.

Bibliografie

1. Brooks-Salzman, A. (2014). The call for help: A theoretical study on the changes that occur between a school social worker and his or her child client after reporting to Child Protective Services on suspected abuse and neglect [Lucrare de licență, University of Southern California]. https://core.ac.uk/download/231077717.pdf
2. Chang, J. A. (2018). Health, health insurance coverage, health care service utilization and family structure among children of immigrants [Teză de doctorat, Boston University]. https://open.bu.edu/bitstream/2144/30063/5/Chang_bu_0017E_13793.pdf
3. Close Conoley, J., & Bryant, L. E. (1995). Multicultural family assessment. În J. C. Conoley & E. B. Werth (Eds.), Family assessment (pp. 103–130). National Council on Measurement in Education. https://core.ac.uk/download/17271306.pdf
4. Culliney, M., Haux, T., & McKay, S. (2014). Family structure and poverty in the UK: An evidence and policy review. University of Birmingham. https://core.ac.uk/download/29175922.pdf
5. Daniels, A. M., & Gorham, L. (2009). Thriving in today's times: A role change. Lethbridge Undergraduate Research Journal, 4(1). https://core.ac.uk/download/215579471.pdf

6. Demo, D. H. (1996). Family structure, family process, and adolescent well-being. Journal of Research on Adolescence, 6(4), 457–488. https://core.ac.uk/download/149233746.pdf
7. Dickson, L. (2017). Predicting family satisfaction from communication styles. University of Nevada, Las Vegas. https://core.ac.uk/download/155236943.pdf
8. Dzramedo, J. E., Mensah Amoako, B., & Mawusi Amos, P. (2018). The state of the extended family system in Ghana: Perceptions of some families. Advances in Social Sciences Research Journal, 5(2). https://core.ac.uk/download/234676546.pdf
9. Easton, A. (2016). Filial responsibility in the family of origin experiences of social workers [Teză de doctorat, University of Southern California]. https://core.ac.uk/download/231079280.pdf
10. Furstenberg, F. F. (1987). The new extended family: The experience of parents and children after remarriage. În K. Pasley & M. Ihinger-Tallman (Eds.), Remarriage and stepparenting (pp. 42–61). Guilford Press. https://core.ac.uk/download/129587051.pdf
11. Galvin, K. M., & Braithwaite, D. O. (2014). Theory and research from the communication field: Discourses that constitute and reflect families. Journal of Family Theory & Review, 6(1), 97–111. https://core.ac.uk/download/188109546.pdf
12. Hicks, S. (2006). Maternal men – perverts and deviants? Making sense of gay men as foster carers and adopters. Journal of GLBT Family Studies, 2(1), 93–114. https://core.ac.uk/download/81125.pdf
13. Josephsen, N. (2015). A phenomenological exploration of the experience of parenting half-siblings within a blended family [Teză de doctorat, Capella University]. https://core.ac.uk/download/228957846.pdf
14. Kissman, K. (1992). Single parenting: Interventions in the transitional stage. Contemporary Family Therapy, 14(4), 323–333. http://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/2027.42/44289/1/10591_2004_Article_BF00891869.pdf
15. Lopes de Carvalho, J., Carvalho Relva, I., & Monteiro Fernandes, O. (2018). Funcionamento familiar e estratégias de resolução de conflitos na fratria. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 34. https://core.ac.uk/download/235398611.pdf
16. Milton, D. (1970). To what extent has theory and research on families been successful in transcending the individual-society dualism? University of Edinburgh. https://core.ac.uk/download/189716944.pdf
17. Motieciene, R., Laitinen, M., & Skaffari, P. (2019). The constructions of everyday ethics in Lithuanian family social work practices. International Social Work, 62(3), 955–967. https://core.ac.uk/download/201108424.pdf
18. Negash, S., Chung, K., & Oh, S. (2022). Families post-release: Barriers and pathways to family therapy. Family Process, 61(3), 1021–1036. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9311075/
19. Pearce, L. D., Hayward, G. M., Chassin, L., & Curran, P. J. (2018). The increasing diversity and complexity of family structures for adolescents. Journal of Research on Adolescence, 28(3), 591–608. https://core.ac.uk/download/210590713.pdf
20. Siporin, M. (1980). Ecological systems theory in social work. Journal of Sociology & Social Welfare, 7(4), 507–532. https://core.ac.uk/download/144157063.pdf
21. Suresky, M. J., Zauszniewski, J., & Bekhet, A. K. (2014). Factors affecting disruption in families of adults with mental illness. Issues in Mental Health Nursing, 35(1), 1–8. https://core.ac.uk/download/213063451.pdf
22. Waldfogel, J., Craigie, T. A., & Brooks-Gunn, J. (2010). Fragile families and child wellbeing. The Future of Children, 20(2), 87–112. https://core.ac.uk/download/161441875.pdf

Stimularea creativității elevilor – premisa succesului școlar

Genoveva ANTOCI,
Profesor, Grad didactic I, Liceul Teoretic„Vasile Alecsandri" Săbăoani-Neamț

"*Toţi copiii sunt artişti, problema este cum să rămâi artist odată ce creşti*"- Pablo Picasso.

Rezumat

Creativitatea reprezintă capacitatea elevilor de a genera idei și soluții originale și joacă un rol esențial în dezvoltarea personalității lor. Școala, prin modul în care este organizat procesul educațional, poate fie să stimuleze gândirea creativă, fie să formeze gândirea șablon. În contextul educației moderne, accentul se pune pe individualitatea elevului, pe învățarea prin acțiune și pe libertatea de exprimare. Factorii care influențează creativitatea sunt atât interni – precum inteligența, imaginația, motivația și trăsăturile de personalitate – cât și externi, cum sunt familia, școala și mediul social. Adolescența este o perioadă de intensă creativitate, datorită transformărilor biologice și psihologice, însă importanța dezvoltării creativității începe încă din preșcolaritate și școala primară. Elevii se pot confrunta cu blocaje culturale, metodologice sau emoționale, precum conformismul, teama de idei noi sau rigiditatea gândirii. Rolul profesorului este esențial: prin conduită pozitivă, încurajarea ideilor originale și aplicarea de metode inovatoare, blocajele pot fi depășite, iar creativitatea stimulată. Metodele pot fi de grup – brainstorming, proiecte colaborative, dezbateri – sau individuale – sarcini deschise, eseuri, lucrări de creație.

Un elev creativ este curios, activ, critic, imaginativ și capabil să descopere soluții proprii. În același timp, pedagogia modernă încurajează ca fiecare elev să-și valorifice aptitudinile și talentele, dezvoltându-le într-o unitate dinamică prin experiențe practice, joc și activități creative. În acest mod, învățarea devine nu doar teoretică, ci și practică: a ști înseamnă a face și a acționa. Astfel, stimularea creativității nu este doar un obiectiv educațional, ci o necesitate pentru formarea adulților de mâine – autonomi, responsabili și capabili să inoveze, iar profesorul devine ghidul și partenerul elevului în această descoperire continuă.

Cuvinte cheie: creativitate, gândire critică, imaginație, originalitate.

Creativitatea este esențială pentru dezvoltarea personalității elevilor și înseamnă producerea de idei sau soluții originale. Școala are un rol decisiv: poate stimula gândirea creativă sau, dimpotrivă, gândirea șablon. Creativitatea este influențată de factori interni (inteligență, imaginație, motivație, trăsături de personalitate) și externi (familie, școală, mediu social). Pot apărea blocaje precum conformismul sau teama de idei noi, pe care profesorii le pot reduce prin metode adecvate. Educația modernă valorizează individualitatea, învățarea prin acțiune și libertatea de exprimare. Elevul creativ este activ, curios, gândește critic și găsește soluții originale. În ultimii ani, în rolul educației, al școlii, se pune cu tot mai multă acuitate sarcina dezvoltării independenței și creativităţii gândirii elevilor. În funcţie de felul cum este organizat și orientat, procesul de învățământ poate duce la dezvoltarea gândirii creatoare, după cum poate duce, din păcate, și la formarea unei gândiri șablon.

Într-un studiu extrem de interesant privind raportul dintre factorii de personalitate și creativitatea adolescenților, psihopedagogul Alois Gherguț de la Universitatea „Al. I. Cuza" din Iași evidențiază faptul că la această vârstă creativitatea are o intensitate mai mare decât la celelalte etape de vârstă deoarece adolescentul trece printr-o sumedenie de transformări în plan biologic, psihologic și axiologic: „creativitatea ar putea și trebuie să constituie un argument esențial al autodefinirii, autodescoperirii și autoimplicării adolescentului în plan social." (1997, p. 13) Din punctul meu de vedere, creativitatea la nivelul adolescenților este într-adevăr importantă pentru că această vârstă îi pregătește pentru a deveni adulții de mâine. Pe de altă parte, nu trebuie neglijată dezvoltarea creativității la vârsta preșcolarității sau școlarității mici și mijlocii.

Luând în considerare complexitatea creativității și necesitatea dezvoltării potențialului creativ al elevilor, Barna și Antohe (2001, p. 189) identifică două tipuri principale de factori care pot influența manifestarea procesului creativ. Clasificarea celor doi cercetători este cuprinzătoare și explicită. Astfel, atât factorii subiectivi (psihici), cât și factorii obiectivi sunt clasificați în mai multe subtipuri, fiecare cu rolul său asupra creativității elevilor. Din rândul factorilor subiectivi, factorii intelectuali (gândirea, imaginația, inteligența și memoria) și factorii de personalitate au o influență decisivă în creșterea potențialului creativ. Cucoș (2005, p. 54) insistă asupra faptului că însușirile imaginației (fluiditatea, plasticitatea și originalitatea) definesc particularitățile actului creator. Dintre factorii de personalitate, factorii afectivi-temperamentali, cei atitudinali-caracteriali, cei aptitudinali și cei motivaționali au toți o contribuție specifică în dezvoltarea creativității. Un copil echilibrat din punct de vedere emoțional, cu o atitudine pozitivă față de muncă și cu o curiozitate față de nou va fi și un copil mult mai creativ. În afara factorilor subiectivi, factorii obiectivi biologici, precum și cei sociali (școala, familia sau alte contexte sociale) își vor pune negreșit amprenta asupra posibilității elevilor de a-și exploata la maximum potențialul creativ.

Dacă nu se respectă factorii mai sus-menționați, pot apărea o serie de piedici numite și blocajele creativității. Aceste blocaje se împart în trei tipuri: culturale, metodologice și emotive. Blocajele culturale includ conformismul, o neîncredere în fantezie și o prețuire exagerată a rațiunii logice și a raționamentelor. Din această perspectivă, cadrele didactice au datoria de a risipi atitudinea de neîncredere și respingere a grupului de elevi față de ideile noi sau neobișnuite. Conduita creativă a profesorului și atitudinea pozitivă față de creativitatea elevilor conduc la prevenirea și înlăturarea factorilor de blocaj ai creativității și la stimularea actelor creative ale acestora. Metodele de stimulare a creativității elevilor se împart în metode de grup și metode individuale.

Pedagogia modernă cere ca educaţia și învățământul să țină seama de individualitatea fiecărui elev, de structura sa sufletească specifică,de aptitudinile și capacitatea sa mintală;iată de ce școala modernă,care urmărește făurirea personalităţii creatoare , ia ca punct de plecare în formarea acestei personalităţi aptitudinile și însuşirile specifice ale fiecărei individualităţi, pe care caută să le dezvolte şi să le organizeze într-o unitate dinamică, printr-o activitate proprie, cât mai bogată şi cât mai potrivită cu aceste aptitudini. O cultură adevărată nu se instituie în viaţa individului decât în măsura în care aceasta își poate găsi o corespondență practică, o valorificare cât mai deplină în planul creației materiale sau spirituale. A ști, înseamnă a face, a acționa, a realiza, a învăţa să ştii, se completează în mod firesc cu a învăţa să acţionezi. Este motivul pentru care învățământul modern accentuează și amplifică fără precedent așa-zisa „învățare prin acțiune" și chiar mai mult, "instruirea prin muncă".

Copiii sunt imaginativi și au un potențial creativ fantastic. Este felul lor natural de a fi. Iar pentru a rămâne astfel, este important să le fie încurajată libertatea de expresie, iar stabilirea limitelor să nu devină prea rigidă. Copiilor le place să asculte și să inventeze povesti, să joace roluri, să interacționeze printr-un joc continuu, pe care-l îmbogățesc mereu, din ce în mai mult, fiind atenți și receptivi totodată la ce descoperă la ceilalți. Creativitatea le este stimulată, dezvoltându-le, în primul rând, încrederea în ei, în ceea ce pot oferi, respectându-i pentru frumusețea și unicitatea lor!

Schimbarea mentalității profesorilor constituie un pas decisiv în direcția adoptării unor metode inovatoare de stimulare a creativității elevilor. Aceștia trebuie să țină cont de nivelurile și stadiile creativității și să fie conștienți de complexitatea fenomenului în ansamblul său.
Creativitatea se învață de când începi să o descoperi și apoi toată viața. Când ai descoperit-o îi simți gustul și ai nevoie de ea ca de aer.
Elevul care are un comportament creativ se implică activ în procesul de învățare, are o atitudine activă în fața dificultăților, atitudine pozitivă față de un risc rezonabil, interese dezvoltate,

gândește critic, are spirit de observație dezvoltat, descoperă soluții personale la diferite probleme, are gândire divergentă, imaginativă, elaborează produse intelectuale și materiale originale.

Bibliografie

1. Cosmovici Andrei, (2005), *Psihologie generală,* Editura Polirom, Iași
2. Cosmovici Andrei, Luminița Iacob, (1999), *Psihologie școlară,* Editura Polirom, Iaşi
3. Nicola Ioan, (2003), *Tratat de pedagogie şcolară,* Editura Aramis, Bucureşti
4. Rocco M., (1979) C*reativitatea individuală şi de grup*, Editura Academiei, București
5. Sălăvăstru Dorina, (2004), *Psihologia educaţie*i, Editura Polirom, Iaşi

Implicarea elevilor cu cerințe educaționale speciale în proiecte internaționale eTwinning – valențe psihopedagogice și perspective incluzive

Lavinia Daniela ARĂDOAIE,
Profesor itinerant și de sprijin, CJRAE Iași

Rezumat

În contextul actual al educației incluzive, participarea elevilor cu cerințe educaționale speciale (CES) la activități extracurriculare și proiecte educaționale internaționale capătă o importanță deosebită. Educația incluzivă se fundamentează pe principiul echității și al accesului egal la experiențe de învățare relevante pentru toți elevii, indiferent de particularitățile lor de dezvoltare. În acest cadru, elevii cu cerințe educaționale speciale necesită abordări diferențiate, centrate pe nevoile, interesele și potențialul individual. Integrarea acestora în proiecte educaționale internaționale, precum cele desfășurate pe platforma eTwinning, reprezintă o modalitate inovatoare de a extinde contextul de învățare dincolo de limitele clasei, valorificând învățarea experiențială, colaborativă și interculturală. Astfel de demersuri facilitează nu doar achizițiile cognitive, ci și dezvoltarea socio-emoțională și comportamentală.

Prezenta lucrare își propune să evidențieze rolul proiectelor eTwinning în facilitarea incluziunii școlare și sociale a elevilor cu CES, punând accent pe impactul acestora asupra dezvoltării competențelor lingvistice, socio-emoționale și cognitive. Lucrarea valorifică exemple concrete dintr-un proiect internațional cu tematică interculturală, evidențiind modul în care activitățile creative, colaborative și digitale pot fi adaptate pentru a răspunde nevoilor individuale ale elevilor cu nevoi speciale. Rezultatele evidențiază faptul că implicarea elevilor cu CES în astfel de activități contribuie la reducerea barierelor de învățare, la creșterea motivației pentru participare și la dezvoltarea unui sentiment de apartenență la comunitatea școlară și europeană.

Cuvinte-cheie: CES, educație incluzivă, eTwinning, activități extracurriculare, dezvoltare socio-emoțională, competențe lingvistice.

Introducere

Educația contemporană este caracterizată de o orientare accentuată către incluziune, diversitate și personalizarea învățării. Elevii cu cerințe educaționale speciale reprezintă o categorie heterogenă, care necesită intervenții educaționale adaptate, menite să sprijine dezvoltarea potențialului individual și integrarea eficientă în mediul școlar și social. Literatura de specialitate evidențiază rolul major al activităților extracurriculare în dezvoltarea competențelor socio-emoționale și în facilitarea incluziunii. Conform lui Epstein (2011), implicarea elevilor în activități din afara curriculumului formal contribuie la consolidarea relației școală–familie–comunitate și la dezvoltarea sentimentului de apartenență. Studiile realizate de Fredricks și Eccles (2006) subliniază faptul că participarea la astfel de activități este asociată cu niveluri mai ridicate de motivație, autonomie și performanță școlară. În acest context, proiectele educaționale internaționale precum cele derulate pe platforma eTwinning, reprezintă o extensie valoroasă a învățării formale, oferind elevilor oportunități autentice de interacțiune, colaborare și exprimare creativă.

Perspectiva psihopedagogică

Implicarea elevilor cu CES în proiecte internaționale generează un context educațional stimulativ, caracterizat prin flexibilitate curriculară, accesibilitate și adaptabilitate. Activitățile propuse sunt multimodale, integrând componente vizuale, auditive și kinestezice, ceea ce răspunde diversității stilurilor de învățare.

Din perspectivă psihopedagogică, participarea elevilor cu nevoie speciale la proiecte colaborative se înscrie în paradigma constructivistă a învățării, conform căreia cunoașterea este construită activ prin interacțiune socială și experiență directă. Teoria dezvoltării socio-culturale a lui Vygotsky (1978) evidențiază importanța zonei proximei dezvoltări și a medierii sociale în achiziția de noi competențe, aspecte valorificate în mod direct în cadrul proiectelor internaționale. Abordările incluzive promovate de Booth și Ainscow (2011) subliniază necesitatea eliminării barierelor din calea participării și învățării prin adaptarea mediului educațional la nevoile elevilor. Proiectele internaționale permit o astfel de flexibilitate, oferind sarcini diferențiate și accesibile, în care accentul cade pe participare activă și colaborare. Totodată învățarea experiențială (Kolb, 1984) constituie un reper teoretic relevant, întrucât elevii sunt implicați în activități concrete, reflectează asupra experiențelor trăite și transferă achizițiile în contexte noi.

Participarea la proiecte internaționale generează multiple beneficii la nivel cognitiv, lingvistic, socio-emoțional și comportamental. Un prim aspect relevant îl constituie dezvoltarea stimei de sine și a autoeficacității. Conform lui Bandura (1997) experiențele de succes și feedback-ul pozitiv contribuie la consolidarea percepției de competență. În cadrul proiectelor eTwinning, elevii cu CES au oportunitatea de a-și prezenta produsele, de a primi recunoaștere și de a se raporta la un public mai larg, ceea ce favorizează construirea unei imagini de sine pozitive. Aceștia au oportunitatea de a-și valorifica potențialul într-un cadru securizant, în care accentul este pus pe progres și participare nu pe performanță comparativă. Expunerea produselor realizate și recunoașterea acestora în cadrul unui grup extins contribuie la formarea unei imagini de sine pozitive.

Dezvoltarea competențelor lingvistice reprezintă un alt beneficiu major. Utilizarea limbii în contexte autentice de comunicare, atât în limba română cât și în limba engleză, facilitează îmbogățirea vocabularului activ și formarea deprinderilor de exprimare coerentă. Activitățile care implică prezentări, descrieri sau interacțiuni online contribuie la dezvoltarea fluenței verbale și la reducerea inhibițiilor de comunicare. Elevii sunt stimulați să formuleze mesaje simple, să descrie experiențe și să participe la schimburi de idei, ceea ce susține dezvoltarea funcțiilor cognitive implicate în procesarea limbajului. La elevii cu CES, aceste contexte funcționale de utilizare a limbajului sunt esențiale pentru transferul achizițiilor în situații de viață reală.în același timp activitățile propuse implică procese cognitive precum analiza, sinteza, generalizarea și transferul, contribuind la dezvoltarea gândirii operaționale. Sarcinile structurate și secvențiale sprijină organizarea mentală și dezvoltarea autonomiei în învățare.

În plan social, participarea la activități colaborative internaționale stimulează dezvoltarea competențelor de relaționare, cooperare și empatie. Elevii învață să respecte diversitatea culturală, să colaboreze în vederea realizării unor produse comune și să își asume roluri în cadrul grupului. Un alt beneficiu important îl constituie dezvoltarea competențelor digitale, esențiale în societatea contemporană. Utilizarea platformelor online, realizarea de materiale digitale și participarea la întâlniri virtuale contribuie la formarea unor competențe funcționale și transferabile.

Activitățile desfășurate în cadrul unui proiect internațional cu tematică specifică sărbătorilor de iarnă evidențiază modul în care învățarea poate fi realizată într-un mod integrat și accesibil tuturor elevilor. Implicarea în realizarea unor produse concrete, precum construcția unui oraș de Crăciun din materiale reciclabile sau confecționarea unor instrumente muzicale din obiecte uzuale, a permis valorificarea învățării prin acțiune și dezvoltarea abilităților practice. Participarea la activități artistice precum interpretarea de colinde sau realizarea de decorațiuni a facilitat exprimarea emoțională și creativă, contribuind la dezvoltarea echilibrului afectiv. În același timp, implicarea familiei în realizarea unor decorațiuni specifice sărbătorilor a consolidat parteneriatul educațional și a sprijinit generalizarea achizițiilor.

Componenta digitală a proiectului, concretizată prin întâlniri online, jocuri interactive și vizualizarea materialelor realizate de parteneri, a oferit elevilor contexte autentice de comunicare și interacțiune interculturală. Prezentarea personală în limba engleză, realizată prin mesaje simple și suport vizual, a contribuit la dezvoltarea competențelor lingvistice într-un mod accesibil și motivant.

Valențe incluzive

Un aspect esențial al proiectelor eTwinning îl constituie caracterul lor incluziv. Activitățile sunt concepute astfel încât să permită adaptarea în funcție de nivelul de dezvoltare al fiecărui elev, promovând participarea activă și reducând riscul de marginalizare. Elevii cu CES beneficiază de contexte de învățare în care diferențele individuale sunt valorizate iar succesul este definit prin raportare la progresul personal. Acest lucru contribuie la dezvoltarea autonomiei, a sentimentului de competență și a motivației pentru învățare. Implicarea în astfel de proiecte facilitează dezvoltarea competențelor transversale precum gândirea critică, rezolvarea de probleme, comunicarea și colaborarea, competențe esențiale în profilul de formare al elevului contemporan.

Concluzii

Implicarea elevilor cu cerințe educaționale speciale în proiecte internaționale eTwinning reprezintă o practică educațională cu un puternic impact formativ, susținută atât de experiența didactică, cât și de literatura de specialitate. Aceste demersuri contribuie la dezvoltarea armonioasă a personalității elevilor, facilitând achizițiile cognitive, lingvistice și socio-emoționale într-un cadru incluziv și stimulativ. Prin valorificarea principiilor educației incluzive și a strategiilor interactive proiectele eTwinning oferă oportunități reale de participare și afirmare pentru elevii cu CES, sprijinind tranziția către un model educațional centrat pe potențial și diversitate.

Bibliografie

1. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
2. Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
3. Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships*. Boulder: Westview Press.
4. Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2006). Is extracurricular participation associated with beneficial outcomes? *Developmental Psychology*.
5. Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*. New Jersey: Prentice Hall.
6.Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.

Dezvoltarea expresivității limbajului și comunicării în educația timpurie prin jocul didactic

Mura Daniela BARGAN,
Profesor Educație timpurie, grad didactic I, Școala Gimnazială ”Alexandru Vlahuță” Iași

Limbajul și comunicarea, dar și achizițiile premergătoare citit-scris -ului prind viață în cadrul unui proces complex, intens, care debutează la naștere. Drumul de la nou-născutul care gângurește (emițând sunete) ca expresie a bucuriei în prezența mamei, până la jocul simbolic, care se bazează pe stăpânirea limbajului, se prezintă ca un proces interactiv în care copilul învață sistemul de sunete (fonologie), cuvinte (morfologie) și structuri gramaticale (sintaxă) , sensurile cuvintelor (semantica), folosirea adecvată a acestora, în prezența și asistat/susținut/stimulat continuu de aparținători/familie, de grupurile de joacă formale (în cadrul instituțiilor de educație timpurie) sau informale , sau de către comunitate. Modelele verbale ale copilului, modalitățile de stimulare, varietatea experiențelor de învățare, atitudinea adulților din mediul apropiat copilului față de carte și aprecierea acesteia, interesul acordat comunicării scrise în copilăria timpurie, toate acestea sunt variabile care influențează și determină achizițiile copilului cu dezvoltare tipică în domeniul dezvoltării limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și scrierii.

Delimitări conceptuale ale jocului didactic

Studiile de specialitate confirmă că: ”Jocul ca activitate ludică reprezintă un liant indispensabil în dezvoltarea copilului, îndeplinind funcții specifice, cumulul lor reflectând însă tocmai pluralitatea și complexitatea coordonatelor care definesc acest tip de activitate” (Angelica Hobjilă, Didactica activităților de educarea limbajului). Funcțiile pe care le indeplinește jocul, cea cognitivă (teoria lui Jean Piaget), cea socială (în teoria lui Wallon și Chateau), precum și cea proiectivă (în opiniile lui Freud și Winnicott) au fost punctate diferit în literatura de specialitate, din punct de vedere al pondeiii acestor funcții. Cert este că jocul îndeplinește funcția socială și cognitivă în etapa preșcolarității, și acest lucru a fost prefigurat de Comenius în lucrările sale pedagogice, considerând că: ”jocul este ideal pentru educație” (Magdalena Dumitrana, Didactica preșcolară).

Jocul reprezintă un ansamblu de acțiuni și operații care, paralel cu destinderea, buna dispoziție și bucuria, urmărește obiective de pregătire intelectuală, social, morală, artistică, culturală, fizică, și tehnică a copilului. Bine încorporat în activitatea didactică, o face mai vie și atrăgătoare, îi imprimă o stare de relaxare și bună dispoziție. Prin joc, se consolidează, se verifică și se asimilează noul, realitarea este mai ușor de înțeles și de explorat, experiențele copilului sunt intensificate și obținute într-o manieră ușoară. A ne întreba de ce se joacă un copil, înseamnă a ne întreba de ce este copil. Pentru el, jocul înseamnă muncă, acțiune, implicare, responsabilitate, plăcere. Așa cum fiecare om se simte împlinit prin realizările sale, așa și copilul se simte mare prin acțiunile și succesele sale ludice. Așadar, jocul poate fi considerat modalitatea cea mai firească de manifestare a spontaneității originale și a libertății de expresie a fiecărui copil. Acest zeu al copilăriei - jocul - îi însoțește pas cu pas pe cei mici și le luminează atât chipurile lor, cât și pe ale celor ce îi privesc, cei care nu mai sunt la vârsta copilăriei. Cunoscând faptul că jocul reprezintă activitatea fundamentală în grădiniță este normal ca acestuia să i se acorde maximă pondere, întrucât doar prin joc se face trecerea la activitatea specifică școlarului, respectiv, învățarea.

În literatura de specialitate, definițiile jocului didactic sunt numeroase. Potrivit uneia dintre acestea , ”Jocul didactic reprezintă o metodă de învățământ în care predomină acțiunea didactică simulată” (Sorin Cristea, Dicționar de pedagogie; 210, Grupul Editorial Litera, Litera Internațional, Chișinău, București, 2000; p. 210). Psihologia jocului evidențiază importanața activării, acestei metode în educația timpurie și continuitatea ei în etapa achizițiilor fundamentale din învățământul primar. De remarcat, în acest sens eficiența jocului la clasa pregătitoare, în scopul integrării copilului în exigențele scris- cititului. Din perspectivă pedagogică, ”jocul reprezintă un mijloc de instruire, o formă de educare și o modalitate pedagogică terapeutică” (Ioan Cherghit; Metode de învățământ, Ediția aIVa, revizuită și adăugită, Editura Polirom, Iați, 2006; p. 241. De evidențiat , este faptul că, jocul într-o formă elaborată și bine gândită de către cadrul didactic este activitatea de învățare necesară și indispensabilă în educația timpurie, activitate prin care conținutul, forma și funcționalitatea sa specifică nu poate fi confundată cu nicio altă formă de activitate instructiv- educativă, motiv pentru care , nici nu poate fi suplinită de o alta.

Prezentate într-o formă atractivă, jocurile didactice trezesc interesul copiilor pentru rezolvarea unor sarcini didactice, întreține efortul realizării unor sarcini complexe de învățare, sau a sarcinilor de lucru individualizate cu respectarea particularităților fiecărui preșcolar, și din aceste considerente, susținem aceste demersuri didactice ca fiind esențiale în procesul educațional din grădiniță. Așadar, jocul didactic respectă particularitățile de vârstă și individuale, conține elemente distractive, relaxante, captivante, facilitând însușirea și consolidarea unor comportamente, cunoștințe, deprinderi, de asemenea are caracter evaluativ, determină participarea activă a tuturor celo implicați, dezvoltă relații de grup pozitive, evidențiind capacitățile intelectuale și pe cele creatoare.

Dezvoltarea creativității și expresivității limbajului constituie o preocupare permanentă a educatoarei încă de la grupa mică, datorită faptului că , încă de la vârsta de trei ani, copilul posedă calitățile unui mic actor în transmiterea unor idei și sentimente. Este vârsta spontaneității, a imaginației creatoare, a reținerii rapide a unor expresii ritmate și rimate, a intonării unei poezii sau interpretării unui rol într-un mod surprinzător, artistic în cele

mai multe cazuri, mod de transmitere care nu se mai regăsește în nicio altă etapă a copilăriei. În vederea realizării acestui obiectiv, trebuie create anterior activității de joc didactic situații de receptare a unor texte, copilul fiind capabil să înțeleagă intuitiv caracteristicile expresive și estetice ale acestora, creând el însuși, cu ajutor, structuri verbale, rime, ghicitori, povestiri, mici dramatizări, jocuri de rol, utilizân intuitiv elemente expresive. În vederea atingerii acestor obiective, cadrul didactic poate utiliza câteva mijloace foarte simple, aplicabile chiar de la debutul preșcolarității printre care: să povestească și/sau citească zilnic celor mici o istorioară, o poveste sau fragmente din povești, să recite/citească poezii ân fiecare zi, să folosească orice prilej pentru ca preșcolarii să asiste constant la piese de teatru/ teatru de păpuși, vizionarea unor filmulețe educative, să invite copiii mai mari să citească , sau adulții, actori, sciitori etc. Deosebit de important este ca textele să fie povestite, sau recitate cu foarte mare grijă pentru expresivitate, în cele două accepțiuni ale sale: - expresivitatea limbajului oral propriu - zis, evidențiată prin intonație, ritmul vorbirii, modificări ale vocii în funcție de personajului ce vorbește ori situația prezentată; vocea este mai groasă sau mai subțire, calmă sau înfricoșată, molcomă sau grăbită, veselă, sprințară, ori misterioasă, șoptită; - expresivitatea transmiterii ideilor și trăirilor emoționale; pe lângă utilizarea mijloacelor de expresie verbală, trebuie utilizate expresiile faciale (mimica), precum și cele corporale (mișcări expresive ale corpului și pantomimă). Exemple de jocuri didactice destinate dezvoltării expresivității limbajului și comiunicării: - caută perechea - tema- antonimie; - cum se mai poate spune? - tema - sinonimie; - ce mai poate însemna? - tema - omonimie.

Bibliografie

1. Alexandru, Jean; Filipescu, Vasile, (2005), *Stimularea creativității la copii, Culegere metodică*, Editura Didactică și Pedagogică, București
2. Caillois, Roger, (1986), E*seuri despre imaginație,* Traducerede Răutu Dan, Editura Humanitas, București, 1986
3. Sorin, Cristea, (2000), *Dicționar de pedagogie*; 210, Grupul Editorial Litera, Litera Internațional, Chișinău, București
4. Ioan Cherghit, (2006), *Metode de învățământ,* Ediția a IV-a, revizuită și adăugită, Editura Polirom, Iați, 2006.

Utilizarea inteligenței artificiale în învățarea limbilor străine

Liliana CHICU,
Școala Gimnazială „Alexandru Vlahuță”, Iași

Rezumat

În ultimii ani, inteligența artificială (IA) a devenit un instrument inovator în domeniul educației, influențând semnificativ procesul de predare-învățare a limbilor străine. Acest articol analizează rolul IA în dezvoltarea competențelor lingvistice, evidențiind avantajele, limitele și impactul asupra elevilor și profesorilor. Studiul abordează aplicațiile practice ale IA, precum platformele adaptive, chatbot-urile educaționale și instrumentele de traducere automată, subliniind contribuția acestora la personalizarea învățării și la creșterea motivației elevilor. De asemenea, sunt discutate provocările etice și pedagogice asociate utilizării acestor tehnologii.

*Cuvinte-cheie: int*eligență artificială, învățare asistată de tehnologie, limbi străine, educație digitală.

Introducere

Integrarea tehnologiei în educație a cunoscut o dezvoltare accelerată, iar inteligența artificială reprezintă una dintre cele mai promițătoare direcții. În domeniul învățării limbilor străine, IA oferă oportunități inovatoare pentru dezvoltarea competențelor de comunicare, facilitând accesul la resurse autentice și interactive. Inteligența artificială presupune dezvoltarea de sisteme capabile să simuleze inteligența umană. În educație, acest concept se traduce prin utilizarea unor aplicații inteligente care pot adapta conținutul în funcție de nivelul și nevoile fiecărui elev.

Rolul inteligenței artificiale în învățarea limbilor străine

IA contribuie la transformarea modului în care elevii învață o limbă străină, prin introducerea unor instrumente interactive și personalizate. În cele ce urmează, vom prezenta pe scurt unele dintre acestea: *Platforme adaptive de învățare.* Platformele bazate pe IA, precum Duolingo sau Babbel, utilizează algoritmi care analizează performanța utilizatorilor și ajustează dificultatea exercițiilor. Aceste aplicații oferă feedback imediat și contribuie la consolidarea vocabularului și a structurilor gramaticale.*Chatbot-uri și asistenți virtuali.* Chatbot-urile educaționale permit simularea unor conversații reale, ajutând elevii să își dezvolte competențele de comunicare. De exemplu, aplicații bazate pe IA, precum ChatGPT, oferă oportunități de practică autentică a limbii, reducând anxietatea asociată comunicării în limbi străine.

Traducerea automată și recunoașterea vocală. Instrumente precum Google Translate sau sisteme de recunoaștere vocală contribuie la îmbunătățirea pronunției și la înțelegerea mesajelor în limba țintă. Totuși, utilizarea excesivă a acestora poate limita dezvoltarea autonomiei lingvistice.

Avantajele utilizării IA în procesul educațional

Integrarea inteligenței artificiale în predarea limbilor străine aduce numeroase beneficii: - personalizarea învățării – IA permite adaptarea conținutului în funcție de nivelul elevului; - feedback instant – elevii primesc corecturi imediate, ceea ce accelerează procesul de învățare; - accesibilitate crescută – resursele sunt disponibile oricând și oriunde; - motivație sporită – elementele interactive și gamificate cresc interesul elevilor. Așadar, IA poate sprijini

învățarea centrată pe elev, facilitând dezvoltarea autonomiei și a responsabilității pentru propriul proces de învățare.

Limite și provocări

În ciuda avantajelor, utilizarea IA în educație implică și anumite riscuri: - dependenta de tehnologie – elevii pot deveni prea dependenți de instrumentele digitale; - probleme etice – utilizarea datelor personale ridică întrebări legate de confidențialitate; - lipsa interacțiunii umane – IA nu poate înlocui complet rolul profesorului; - calitatea feedback-ului – uneori, sistemele IA pot oferi răspunsuri incomplete sau inexacte. Cel puțin până în prezent, inteligența artificială poate utilizată doar ca instrument complementar, nu ca substitut al profesorului.

5. Implicații pedagogice

Pentru o integrare eficientă a IA în predarea limbilor străine, profesorii trebuie să adopte o abordare echilibrată. Aceasta presupune: selectarea atentă a resurselor digitale; combinarea metodelor tradiționale cu cele moderne; dezvoltarea competențelor digitale ale elevilor; promovarea gândirii critice în utilizarea IA. Profesorul rămâne un facilitator al învățării, ghidând elevii în utilizarea responsabilă a tehnologiei.

Aplicație practică

În cele ce urmează, va fi prezentat un proiect didactic al unei lecții care îmbină metodele didactice tradiționale cu metodele moderne, digitale, utilizând inteligența artificială în procesul de predare-învățare.

Lesson Plan – Grade 4

Topic: The Solar System

Time: 50 minutes

Class: 4th grade

Level: A1–A2

Lesson type: Vocabulary + Grammar + Digital skills (AI integration)

Skills: Listening, Speaking, Reading, Digital competence

Aim of the lesson:

To help students learn the names and order of the planets and use ordinal numbers, while introducing them to basic AI tools for creating a simple presentation.

Objectives:

By the end of the lesson, students will be able to:

- identify and name the planets in English;
- place planets in the correct order from the Sun;
- use ordinal numbers correctly in simple sentences;
- understand how to use a simple AI tool with teacher guidance;
- create a short presentation about a planet using AI support.

Teaching Aids:

- Flashcards with planets
- Solar System poster / video
- Worksheet
- Board and markers
- Tablets / computer / phone
- AI tool (teacher-guided, e.g. chatbot or presentation generator)

Methods and Techniques:

- Conversation
- Explanation
- Demonstration
- Guided discovery
- Game-based learning
- Digital learning

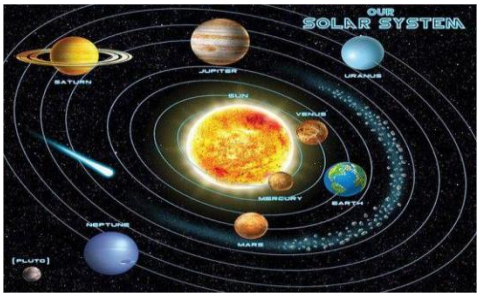
Procedure:

1. Warm-up (5 minutes)

- Greeting and short discussion:
  - *"Can you name a planet from the Solar System?"*
- Introduce the topic: *"Today we learn about the Solar System."*

2. Lead-in / Vocabulary (10 minutes)

The Solar System



Teacher introduces:

- Mercury, Venus, Earth, Mars, Jupiter, Saturn, Uranus, Neptune

Activities:

- Repeat words
- Matching images with names

3. Grammar – Ordinal Numbers (10 minutes)

Teacher presents:

- first, second, third, fourth, fifth, sixth, seventh, eighth

Examples:

- *Mercury is the first planet.*
- *Earth is the third planet.*

Practice:

- Q&A:
  - *"Which planet is the fourth?"*

Students respond.

4. Practice (5 minutes)

Activity – Ordering Planets

- Students arrange planets in order.
- Say sentences using ordinal numbers.

5. Introduction to AI (5 minutes)

Teacher explains in simple terms:

- *"AI is a smart computer tool that can help us learn."*
- Demonstrates (projector/tablet):
  - how to offer a correct prompt:

"I am a 4th grade student. Tell me about Mars." or

"I am a 4th grade student and I have to make a short project about a planet. I choose planet Mars."

Rules explained:

- Use simple English
- Check information with the teacher
- Do not copy everything blindly

6. Production – AI-based Activity (7 minutes)

Activity: "My Planet"

- Students work in pairs/groups.
- Each group chooses one planet.
- With teacher help, they use AI to generate some simple sentences and pictures of the planet.

Model:

- *Mars is the fourth planet.*
- *It is red.*
- *It is small.*

Students write their mini-presentation.

7. Feedback and Assessment (8 minutes)

- Students present orally their work (shortly).
- Teacher gives feedback:
  - correct vocabulary
  - correct ordinal numbers
  - participation

8. Homework

- Create a mini-poster or digital slide about one planet.

- Use AI (with parents if needed).
- Write 3–4 sentences:
  - name
  - position (ordinal number)
  - one fact

9. Assessment Methods

- Observation
- AI activity participation
- Worksheet

10. Notes

- Teacher support is essential when using AI.
- Keep instructions simple and guided.
- Focus on learning, not technology complexity.
- Encourage creativity and curiosity.

Concluzii

Inteligența artificială reprezintă o resursă valoroasă în învățarea limbilor străine, oferind oportunități de personalizare, interactivitate și accesibilitate. Cu toate acestea, eficiența sa depinde de modul în care este integrată în procesul didactic. O abordare echilibrată, care combină tehnologia cu interacțiunea umană, poate conduce la rezultate optime în dezvoltarea competențelor lingvistice.

Bibliografie

1. Godwin-Jones, R. (2018). Using mobile technology to develop language skills. *Language Learning & Technology*, 22(3), 1–17.
2. Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Boston: Center for Curriculum Redesign.
3. Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. (2016). *Intelligence Unleashed: An argument for AI in Education*. Pearson.
4. O'Neill, E. (2019). Online translator, dictionary, and search engine use among L2 students. *CALL Journal*, 32(2), 1–20.
5. McCarthy, J. (2007). What is Artificial Intelligence? Stanford University.

De la joc la performanță - strategii inovative de stimulare a creativității la elevii de clasa a IV-a

Gabriela-Marcelina MAXIM,
Profesor, Școala Gimnazială „Alexandru Vlahuță" Iași
Ana-Maria PÂNZARU,
Inspectoratul Școlar Județean Iași

Rezumat

Creativitatea reprezintă una dintre competențele esențiale ale secolului XXI, fiind fundamentală pentru dezvoltarea elevilor și adaptarea acestora la cerințele societății contemporane. Aceasta este asociată nu doar cu exprimarea artistică, ci și cu capacitatea de rezolvare de probleme, gândirea critică și inovarea în contexte variate de învățare și viață. Lucrarea analizează rolul jocului didactic și al strategiilor inovative în stimularea creativității la elevii de clasa a IV-a. Sunt evidențiate metode precum învățarea prin joc, abordarea interdisciplinară și utilizarea tehnologiei digitale, precum și impactul acestora asupra motivației și performanței școlare. Într-o lume aflată într-o continuă schimbare, în care adaptabilitatea și gândirea originală devin esențiale, școala este chemată să își regândească rolul și metodele. Dincolo de transmiterea de informații, educația contemporană are responsabilitatea de a forma indivizi capabili să gândească liber, să creeze și să inoveze. În acest context, creativitatea nu mai este un atribut secundar, ci o competență fundamentală, care trebuie dezvoltată sistematic prin strategii didactice centrate pe elev, care să încurajeze explorarea, autonomia și reflecția .

Elevii de clasa a IV-a se află într-o etapă privilegiată a dezvoltării lor, în care imaginația este vie, curiozitatea este autentică, iar dorința de explorare este naturală. Conform teoriei dezvoltării cognitive a lui Piaget, această etapă corespunde stadiului operațiilor concrete, în care elevii încep să gândească logic, dar au încă nevoie de suport concret și experiențial pentru a înțelege concepte abstracte. În mod paradoxal, tocmai în acest moment există riscul ca procesul educațional să devină rigid, centrat pe rezultate standardizate și mai puțin pe exprimarea liberă. De aceea, introducerea unor strategii inovative care să valorifice potențialul creativ al elevilor devine nu doar oportună, ci necesară.

Unul dintre cele mai eficiente instrumente în acest sens este jocul. Departe de a fi o simplă activitate recreativă, jocul reprezintă un mediu autentic de învățare, în care elevii experimentează, greșesc, descoperă și reconstruiesc sensuri. În timpul jocului, presiunea evaluării dispare, iar teama de eșec este înlocuită de curiozitate și implicare. Astfel, copilul devine protagonist al propriei învățări, nu doar receptor pasiv de informații. Din perspectiva lui Vygotsky, jocul creează „zona de dezvoltare proximală", în care elevii pot atinge niveluri superioare de înțelegere prin interacțiune și colaborare.

Integrarea jocului în activitatea didactică deschide calea către o învățare activă și profundă. Aceasta favorizează învățarea experiențială (Kolb), în care elevii învață prin acțiune, reflecție și aplicare. De exemplu, jocurile de rol le permit elevilor să exploreze situații diverse, să își dezvolte empatia și să găsească soluții originale la probleme. Într-o lecție de limba română, reinterpretarea unui text literar prin dramatizare poate genera perspective neașteptate și poate stimula exprimarea creativă. În același timp, competițiile ludice, organizate sub forma unor provocări, pot transforma sarcinile obișnuite în experiențe captivante.

Pe lângă joc, o altă direcție valoroasă o reprezintă abordarea interdisciplinară. Aceasta este susținută de paradigma constructivistă, conform căreia cunoașterea este construită activ de către elev prin integrarea experiențelor din diferite domenii**.** Atunci când granițele dintre discipline devin permeabile, elevii au ocazia să realizeze conexiuni, să transfere cunoștințe și să construiască produse originale. De pildă, realizarea unui proiect care combină elemente de științe, arte și comunicare – cum ar fi crearea unei povești ilustrate despre protejarea mediului – le oferă elevilor libertatea de a explora, de a crea și de a colabora.

În același registru al inovației se înscrie și utilizarea tehnologiei digitale. Integrarea tehnologiei răspunde cerințelor competențelor digitale prevăzute în cadrul european și facilitează învățarea personalizată și colaborativă. Pentru generația actuală, mediul digital este familiar și atractiv, iar integrarea acestuia în procesul educațional poate amplifica potențialul creativ. Crearea de povești digitale, realizarea de prezentări interactive sau utilizarea aplicațiilor educaționale transformă elevii în autori de conținut. În acest mod, învățarea devine personalizată și relevantă.

Un rol esențial îl au și tehnicile de stimulare a gândirii divergente. Conceptul de gândire divergentă, introdus de Guilford, evidențiază capacitatea de a genera multiple soluții originale pentru o problemă dată. Întrebările deschise, exercițiile de tip „Ce s-ar întâmpla dacă...?” sau solicitarea unor finaluri alternative pentru povești sunt modalități simple, dar eficiente, de a încuraja originalitatea. Aceste activități le oferă elevilor libertatea de a explora mai multe variante, fără teama de a greși, contribuind astfel la dezvoltarea încrederii în propriile idei.

Drumul de la joc la performanță nu este unul liniar, dar este profund semnificativ. Performanța școlară, în acest context, nu se limitează la rezultate evaluative, ci include dezvoltarea competențelor socio-emoționale, a autonomiei și a capacității de autoevaluare. Atunci când jocul devine parte integrantă a învățării, iar creativitatea este valorizată, școala se transformă într-un spațiu al descoperirii și al expresiei libere. Elevii nu mai învață doar pentru a reproduce informații, ci pentru a înțelege, a crea și a se dezvolta. În acest sens, misiunea profesorului nu este doar de a preda, ci de a inspira, de a ghida și de a deschide drumuri către gândirea autentică.

Experiența didactică arată că aplicarea consecventă a acestor strategii produce rezultate vizibile. Studiile din domeniul pedagogiei moderne indică o corelație directă între metodele interactive și creșterea angajamentului elevilor în procesul de învățare**.** Elevii devin mai implicați, mai deschiși și mai dispuși să participe activ la lecții. Ei își asumă inițiativa, colaborează mai eficient și demonstrează o capacitate crescută de a găsi soluții originale. În același timp, relația profesor–elev se transformă, devenind una bazată pe încredere, dialog și sprijin reciproc. Integrarea jocurilor în lecții transformă activitatea didactică într-o experiență captivantă. Aceste activități pot fi adaptate în funcție de stilurile de învățare ale elevilor (vizual, auditiv, kinestezic), asigurând incluziunea educațională. Exemple: jocuri de rol; simulări; competiții creative. Aceste metode dezvoltă imaginația și implicarea activă a elevilor.

Utilizarea aplicațiilor educaționale permite elevilor să creeze povești digitale, să realizeze prezentări interactive, dar să - și dezvolte competențe multimedia. Această abordare dezvoltă competențe transversale precum comunicarea, colaborarea și gândirea critică, esențiale pentru profilul absolventului. Astfel elevii devin creatori de conținut, nu doar consumatori. Teoriile și studiile specialiștilor confirmă faptul că strategiile bazate pe joc și inovație: contribuie la dezvoltarea creativității; îmbunătățesc performanța școlară; cresc motivația pentru învățare; au un impact pozitiv asupra dezvoltării integrale a elevului, atât pe plan cognitiv, cât și socio-emoțional
Implementarea acestor metode necesită: formarea continuă a cadrelor didactice; adaptarea curriculumului; acces la resurse educaționale moderne; nu doar resurse materiale, ci și schimbări de mentalitate la nivel instituțional și curricular.

Desigur, implementarea acestor abordări nu este lipsită de provocări. Printre dificultăți se numără rezistența la schimbare, lipsa formării specifice și constrângerile legate de timp și evaluare standardizată. Ea presupune flexibilitate din partea cadrului didactic, disponibilitatea de a experimenta și de a ieși din tiparele tradiționale. De asemenea, necesită un context educațional care să susțină inovația, prin resurse adecvate și printr-o viziune curriculară deschisă. În concluzie, stimularea creativității prin joc și strategii inovative contribuie semnificativ la dezvoltarea elevilor. Aceasta reprezintă o direcție strategică pentru modernizarea educației și alinierea acesteia la cerințele societății contemporane. În contextul actual al educației, accentul se deplasează de la acumularea de cunoștințe către dezvoltarea competențelor transversale, printre care creativitatea ocupă un loc central. Elevii din clasa a IV-a se află într-o etapă de dezvoltare cognitivă caracterizată prin curiozitate, imaginație și deschidere către experiențe noi, ceea ce face ca utilizarea jocului să fie o strategie eficientă în procesul instructiv-educativ. Jocul nu este doar o formă de relaxare, ci un instrument pedagogic valoros care facilitează învățarea activă și dezvoltarea gândirii creative.

Concluzii

Stimularea creativității prin joc și metode inovative contribuie semnificativ la dezvoltarea armonioasă a elevilor. Trecerea de la joc la performanță nu este doar posibilă, ci și necesară în educația contemporană. Prin utilizarea strategiilor inovative, profesorii pot transforma procesul de învățare într-o experiență creativă și eficientă. Creativitatea nu trebuie privită ca un talent înnăscut, ci ca o competență care poate fi cultivată prin metode adecvate. Jocul didactic reprezintă un instrument esențial în acest demers.

Bibliografie

1. Bruner, J. S. (1977). The Process of Education
2. Craft, A. (2005). Creativity in Schools
3. Cropley, A. J. (2001). Creativity in Education
4. Cucoș, C. (2014). *Pedagogie*. Editura Polirom, Iași
5. Iucu, R. B. (2018). *Managementul clasei de elevi*. Editura Polirom, Iași
6. Păun, E., & Potolea, D. (coord.) (2017). *Pedagogie. Fundamente teoretice și demersuri aplicative, Editura* Polirom, Iași
7. Piaget, J. (1972). Psychology and Pedagogy
8. Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society

Strategii de optimizare a atitudinilor față de incluziune în contextul școlii incluzive

Laura NISTOR,

Profesor itinerant și de sprijin, CJRAE Iași/Școala Gimnazială „Alexandru Vlahuță”, Iași

Rezumat

Educația incluzivă reprezintă o schimbare fundamentală de paradigmă în ceea ce privește rolul cadrelor didactice, dar și al părinților în integrarea tuturor elevilor din cadrul unei comunități. Cercetările arată că rezistența la incluziune nu provine din lipsa de empatie, ci din anxietatea generată de formarea insuficientă și de percepția unui mediu educațional rigid. Schimbarea atitudinală la nivelul profesorilor necesită nu doar instruire teoretică, ci experiențe practice și suport continuu. Un pilon esențial al incluziunii este implicarea activă a familiei și a elevilor. Parteneriatul școală-familie trebuie să evolueze de la o comunicare tranzacțională la una relațională, transformând părinții în aliați ai diversității. La nivelul elevilor, strategiile precum învățarea prin cooperare (metoda mozaicului), tutoriatul între colegi și educația socio-emoțională sunt vitale pentru a demonta prejudecățile. Prin transformarea clasei într-o comunitate de învățare interdependentă, diversitatea încetează să mai fie o problemă administrativă și devine o resursă valoroasă. În concluzie, incluziunea nu este un obiectiv final, ci un proces continuu de adaptare, esențial pentru formarea unei societăți democratice și empatice.

*Cuvinte chei*e: educație incluzivă, schimbare atitudinală, parteneriat familie-școală, strategii pedagogice colaborative

Educația incluzivă a încetat să mai fie o opțiune pedagogică, devenind o necesitate a școlii contemporane, fundamentată pe principiile echității și non-discriminării. Incluziunea reprezintă procesul prin care școala răspunde nevoilor tuturor elevilor, indiferent de mediul social, etnie sau dizabilități, eliminând barierele care împiedică participarea și învățarea. Cu toate acestea, trecerea de la concept la practică rămâne anevoioasă. Cercetările recente subliniază că, deși politicile educaționale sunt bine conturate, atitudinea cadrelor didactice rămâne cel mai important „facilitator” sau „inhibitor” al incluziunii. Schimbarea atitudinală nu este un eveniment spontan, ci un proces strategic, ce necesită reflecție critică și intervenții metodologice. Clasa incluzivă/integrată este clasa din școala de masă în cadrul căreia alături de elevii tipici se regăsesc și 2-3 elevi cu cerinţe educative speciale care participă alături de ceilalţi elevi la activităţile instructiv educative. Şi în cadrul acesteia regăsim funcţiile de mai sus precum şi fenomenele specifice unui grup social (Gherguţ, 2016).

Studiile din domeniul dinamicii grupurilor şi a psihologiei şcolare au evidenţiat faptul că grupul şcolar prezintă două structuri:

Structura formală ca rezultat al interdependenţei dintre membrii colectivului ca urmare a investirii lor oficiale cu diferite roluri. Această investire se poate face de către colectiv în totalitatea sa sau de către profesori. Astfel, pot să apară așa numiții “lideri oficiali” care au diferite sarcini de ordin educativ, pentru un mai bun management al clasei. Prezenţa unui lider oficial adult, învăţătorul /profesorul diriginte, determină un anumit specific al relaţiilor din cadrul clasei. Acesta, alături de ceilalţi responsabili cu diferite sarcini formează practic reţeaua formală a grupului şcolar.

Structura informală se referă la faptul că interacţiunea dintre membrii grupului nu este impusă şi reglementată din exterior, ci este un rezultat firesc, spontan şi natural al relaţiilor intersubiective, psihologice ce se stabilesc între membrii grupului. Astfel, în procesul interacţiunii sociale oamenii se percep, comunică, acţionează şi reacţionează unii în raport cu alţii, se cunosc, se apropie, se asociază, se îndrăgesc, se ajută, se împrietenesc, sau dimpotrivă, se suspectează, devin suspicioşi, se urăsc, chiar se resping (Boncu, 1998). Această structură se bazează, de fapt pe *relaţiile interpersonale* dintre indivizi şi pot fi analizate, pe de o parte din punctul de vedere al atitudinilor pe care le are elevul faţă de colectiv şi la sentimentele de simpatie, antipatie şi indiferenţă pe care le nutreşte şi le exprimă faţă de aceştia, iar pe de altă parte se referă la modul în care colegii săi, sau grupul în ansamblul său

răspund prin aceleaşi sentimente de simpatie, antipatie şi indiferenţă adresate fiecărui elev în parte. Acestea se referă, în primul rând la *expansiunea socială sau afectivă* a individului, iar pe de altă parte la *incluziunea socială* sau afectivă. Structura informală rezultă din corelarea acestor tendinţe specifice relaţiilor interpersonale. În funcţie de modul în care se concentrează şi se distribuie aceste relaţii interpersonale vor apare aşa numiţii lideri informali sau persoanele preferate sau populare, pe de o parte, iar pe de altă parte vor fi identificate şi persoanele respinse sau indiferente. Cele două tipuri de structuri, formală şi informală se găsesc într-o permanentă interacţiune, influenţându-se reciproc şi la nivelul clasei incluzive, dar în acest caz profesorul de sprijin şi activităţile de parteneriat au un rol important în modelarea şi pozitivarea lor.

Sintetizând părerile mai mulţi cercetători, Alois Gherguţ consideră că orice proces incluziv ar trebui să presupună prezenţa obligatorie a şase elemente-cheie precum: a) *respingere zero* (nici un copil nu este exclus în funcţie de gradul deficienţei sale); b) *dispoziţie procentuală naturală* (programele includ copii cu dizabilităţi în proporţii corecte şi în concordanţă cu prezenţa lor în cadrul populaţiei); c) *participare totală* (activităţile şi programele rutiniere sunt modificate şi adaptate, astfel încât să includă toţi copiii); d) *aceeaşi ofertă de opţiuni* (părinţii elevilor cu dizabilităţi trebuie să beneficieze de aceleaşi oferte ca şi ceilalţi părinţi); e) *participarea părinţilor într-o măsură cât mai mare posibil* (părinţii trebuie să fie încurajaţi să participe la programul copilului); f) *acţiuni proactive de includere în comunitate* (Gherguţ, 2015).

Având în vedere că profesorul este un element esenţial în implementarea procesului incluziv, în literatura de specialitate, există multiple referiri privind manifestarea unor atitudini diferite ale profesorilor faţă de educaţia incluzivă. Unii profesori au considerat educaţia incluzivă drept o provocare pozitivă prin etichetarea stresului aferent ca fiind stimulator şi o oportunitate pentru dezvoltarea lor personală şi profesională. Această abordare s-a transformat într-un argument *pro includere* a elevilor cu cerinţe educative speciale în clasele normale (Fritz şi Miller, 1995, apud Subban şi Sharma, 2005). În cealaltă extremă, s-au situat profesorii care au raportat un nivel paroxistic al stresului atât la nivel fizic, cât şi psihologic şi, de asemenea, un nivel extrem de scăzut al realizărilor în activitatea desfăşurată cu aceşti copii.

Dincolo de factorul uman, fie că e profesorul fie că e părintele, relevantă şi ca un îndemn la meditare se conturează *teoria modificării cognitive structurale* a lui Reuven Feuerstein şi care are la bază ideea că modificabilitatea este o caracteristică a fiinţei umane, independentă de cultură, abilităţi, interese sau vârstă. Autorul consideră că integrarea deţine o valoare semnificativă în modificarea copiilor cu disfuncţii cognitive şi în procesul de adaptare al acestora la realitate. În consecinţă, aşa cum sugerează Sorina Niculescu (2010), stabilirea unor strategii preferenţiale potrivite unui diagnostic nu este suficientă, deoarece un copil cu dizabilităţi trebuie să primească mesajul „te poţi schimba şi te ajutăm să o faci" (Feuerstein, 1990).

Se conturează o perspectivă clară în ceea ce priveşte relaţia dintre clasa incluzivă şi schimbarea de mentalitate a factorilor implicaţi în procesul educativ. Urmărind această direcţie, Pearl Subban şi Umesh Sharma (2005) au realizat un studiu prin care au inventariat, de asemenea, acei factori care influenţează atitudinile profesorilor. Printre acestea cele mai importante aspecte au fost: - nivelul de pregătire a profesorilor cu privire la actul instructiv-educativ;- genul, vârsta, experienţa profesională şi calificările profesorilor; - mărimea colectivului de elevi; - nivelul de încredere al profesorilor; - sentimentul de vulnerabilitate; - eficacitatea redusă a metodelor folosite; - dimensiunea temporală; - experienţele anterioare în lucrul cu elevii cu CES; - severitatea dizabilităţii elevului ; - suport din partea conducerii şcolii; - rolul părintelui.

Atitudinile părinţilor variază totuşi de la individ la individ şi sunt condiţionate de o serie de aspecte precum: a*) valorizarea ridicată a socializării* ca scop educaţional; *b) copilul are competenţe cognitive relativ înalte, mai puţine tulburări comportamentale* şi mai puţine caracteristici care să necesite servicii de asistenţă permanentă şi *c) integrarea timpurie în clasele de masă* (Palmer et al., 1998, apud Palmer et al., 2001). În fond, deciziile şi *atitudinile pro sau contra incluziune ale părinţilor* depind de evaluarea subiectivă a acestora cât şi de cadrul contextual şi, de asemenea, facilitează un nivel ridicat al presiunii şi al anxietăţii asociate cu această problematică de interes (Gherguţ, 2016).

Dificultăţile apărute în procesul de integrare /incluziune nu sunt generate atât de natura cerinţelor speciale ale elevilor integraţi, cât mai ales, de modul nostru de a percepe acest proces, în esenţă, este o chestiune de atitudine. O serie de cercetări practice realizate de specialişti au identificat faptul că cele mai importante limite ale integrării/incluziunii şcolare sunt cele ce ţin de atitudinea celor implicaţi in acest proces:

- *Atitudinea elevilor tipici faţă de integrarea copiilor cu CES în clasele normale* (cu o percepţie eronată a termenului de cerinţe educative speciale, îşi activează prejudecăţile, îi consideră inutili, ba chiar factori frenatori ai competiţiei, consideră că părinţii copiilor cu CES sunt vinovaţi de performanţele acestora, nu ştiu cum să îi ajute, sunt confuzi şi, în general sunt influenţaţi de părerile părinţilor lor.) Forlin, C. (2010)

- *Atitudinea părinţilor elevilor tipici faţă de integrarea copiilor cu CES in clasele normale*:

(nu au suficiente informaţii, dorind protecţia propriilor copiii solicită excluderea elevilor cu CES, confundă profesorul de sprijin cu medicul psihiatru, nu consideră necesar să li se acorde mai mult timp de către cadrul didactic, elevii cu CES ar trebui *toleraţi,* au îndoieli cu privire la fiabilitatea incluziunii elevilor cu CES, nu

cred că şcoala poate oferi servicii echilibrate elevilor cu CES datorită resurselor limitate, de fapt, principalul motiv de îngrijorare se referă la riscul ca proprii copii să deprindă modele de comportament indezirabile.)

- *Atitudinea cadrelor didactice faţă de procesul de integrare este determinată de:* rezistenţa la schimbare, remunerarea necorespunzătoare, lipsa resurselor umane şi materiale, clasele numeroase, performanţele slabe ale elevilor cu CES, lipsa profesorului de sprijin, lipsa unei pregătiri de specialitate in domeniul psihopedagogiei speciale, apariţie disputelor între părinţi, distribuirea echitabilă a timpului, dificultatea trecerii de la un mediu competitiv la unul cooperant şi a utilizării unor noi tipuri de strategii. Prin urmare, se simte nevoia elaborării unor programe care să contribuie la crearea unei atitudini favorabile, pro-sociale faţă de integrarea /incluziunea şcolară. Putem identifica trei principii mari, a căror coroborare în practică poate servi în mod eficient la formarea unor atitudini dezirabile faţă de integrarea şcolară a elevului cu CES (Lupu, C. (2021).

Informare cadrelor didactice şi părinţilor - Este indispensabil ca informaţia corectă, completă, neutră, provenind din surse autorizate sa fie larg accesibilă în scopul eliminării prejudecăţilor şi formării unor noi direcţii de înţelegere a elevului cu CES. *Colaborare între toţi factorii implicaţi în procesul integrării /incluziunii şcolare*; astfel, doar prin intermediul unui parteneriat real şi activ principiile integrării şcolare pot fi promovate tuturor celor implicaţi. *Pragmatismul procesului incluziv* - este necesar să se ţină cont, în proiectarea acţiunilor de integrare, de specificul fiecărui context luat in considerare pornind de la echilibrarea clasei incluzive şi până la identificarea unor trasee de orientare şcolară şi profesională viabile.

Strategiile de formare a unor conduite pozitive faţă de integrare trebuie să ţină cont de aceste principii si să adopte modalităţi flexibile de aplicare, astfel încât să dobândească maximum de eficienţă. În acest sens dezvoltarea unor strategii bazate pe învăţarea prin cooperare pare un deziderat sine qua non al educaţiei incluzive şi al activităţii de parteneriat dintre profesorul de sprijin şi învăţătorul/profesorul din şcoala de masă.

Bibliografie

1. Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). *Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature*. European Journal of Special Needs Education, 17(2), 129-147.
2. Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
3. Boza, M. (2010). *Rezistența la schimbare în mediul educațional*.
4. Forlin, C. (2010). *Reframing Teacher Education for Inclusion*. In: Teacher Education for Inclusion: Changing Complex Inequality. Routledge.
5. Gherguț, A. (2018). *Managementul serviciilor de asistență psihopedagogică și socială*. Iași: Editura Polirom.
6. Lupu, C. (2021). *Schimbarea atitudinii cadrelor didactice față de elevii cu cerințe educative speciale din școlile incluzive*. RRTTLC.
7. Roșan, A. (Coord.). (2021). *Psihopedagogie specială. Modele de evaluare și intervenție*. Iași: Editura Polirom.
8. UNICEF România (2025). *Set de instrumente pentru profesorii din România pentru educația incluzivă*.

Eficiența intervențiilor psihologice în ameliorarea stărilor depresive la adolescenți

Mirela STANCIU,

Profesor psihopedagog doctor, Liceul Tehnologic Special "Trinitas", Târgu Frumos, Iași

Literatura de specialitate caracterizează depresia ca fiind o stare emoțională cu o incidență foarte mare la nivelul populației, dar și una din cele mai vechi patologii (Adams *et al.*,2009). Investigațiile cu referire la depresie încep de la S. Freud, în concepția căruia episoadele depresive se manifestă în anumite circumstanțe și evenimente particulare de viață, având legătură și cu trecutul individului. Psihanalistul consideră că episoadele depresive au intercorelații cu mecanismele de apărare, acei indivizi care recurg la mecanismele primitive cum ar fi negarea sau represiunea în situații stresante, având o probabilitate mai mare să dezvolte anxietate și depresie. Totodată S. Freud expune ipoteza că indivizii cu depresie demonstrează și agresivitate ascunsă.

Un alt punct de vedere este cel expus de R. Doron și F. Parot care consideră depresia ca fiind o entitate pentru care încă este destul de dificil de prezentat o abordare și explicare univocă. Autorii evidențiază câteva caracteristici definitorii pentru cei ce experimentează depresie: lentoare psihomotrică, culpabilitate, disperare, viziune pesimistă asupra vieții și viitorului, multiple probleme somatice (insomnie, astenie, modificări în greutate), idei și tendințe de sinucidere. Depresia este prezentată și ca boală mintală care se caracterizează prin modificări profunde a dispoziției în sensul tristeții, a suferinței morale și a încetinirii psihomotorii. Este asociată și cu prezența anxietății, condiționând trăirea de către individ a emoțiilor de neputință globală, de fatalitate desperantă, a meditațiilor subdelirante pe tema vinovăției, a lipsei de merit, a autodeprecierii, ajungîndu-se pînă la sinucidere (Stiemerling, 2006).

A. Beck întreprinde o multitudine de studii cu referire la sănătatea mintală, în acest context caracterizând depresia prin prisma terapiei cognitive. Autorul evidențiază ideea că indivizii cu depresie se caracterizează prin "gânduri automate" care apar spontan și al căror conținut cuprind idei negative despre sine, despre lume și gânduri negative despre viitor. Depresivii trăiesc o stimă de sine scăzută, au amintiri neplăcute și interpretează negativ circumstanțele și situațiile proprii de viață. A. Beck dezvoltă terapia cognitivă care se concentrează pe gândurile

persoanei și pe modul în care persoana gândește, înlocuirea gândurilor negative cu altele mai bune, având impact pozitiv în terapia depresiei și, implicit, asupra sănătății individului.

Pentru N. Sillamy stările depresive sunt o stare morbidă, de durată scurtă sau mai lungă, ce înglobează tristețe și o diminuare a tonusului și energiei. Ființa umană cu stări depresive prezintă anxietate, descurajare, dezgust, demonstrează incapacitate de a depăși dificultățile și lipsă de inițiativă. Cei depresivi experimentează o neputință acută și simt că abilitățile cognitive, în special memoria și atenția sunt deteriorate. Melancolia și tristețea depresivilor sunt accentuate de sentimentul de inferioritate.

Pentru P. Popescu-Neveanu depresia este o stare psihică ce se definește prin scăderea tonusului de activitate motorie și psihică, însoțită de o dispoziție sufletească astenică, de o tristețe exacerbată, de deprimare, oboseală și anxietate. Este întâlnită, în formă gravă, în unele boli psihice, în special în tulburarea bipolară P. Popescu-Neveanu menționează că cele mai frecvente sunt formele ușoare ale depresiei, pe care le consideră a fi reacții firești în circumstanțe dificile de viață: moartea unei persoane dragi, divorț, certuri, eșecuri, sau în urma unei munci istovitoare și a unui regim alimentar sever etc., dar, unele stări depresive sunt produsul modului de structurare a personalității și vor necesita o reconfigurare a condițiilor de activitate și viață și intervenții psihoterapeutice.

La nivelul societății contemporane, un aspect îngrijorător îl reprezintă trăirea depresiei de către adolescenți. Această stare emoțională este foarte frecventă în rândul acestora (Birmaher *et al.,* 1996*)*, fiind considerată o tulburare mult mai nocivă și periculoasă, prin manifestarea ei la această vârstă, spre deosebire de perioada adultă (Radolff, 1991). Un alt motiv de îngrijorare este și faptul că mulți adolescenți nu sunt depistați și, în consecință, nu primesc ajutor de specialitate (Keller *et al.,*1991). Astfel, suicidul, conform Center for Health Statistics reprezintă a treia cauză de deces pentru adolescenții cu vârsta cuprinsă între 15 și 25 de ani. O privire de ansamblu asupra statisticilor din România ne relevă o tendință în creștere a numărului de adolescenți care sunt afectați de depresie, ajungându-se la 45,131de cazuri în anul 2019, față de 39, 282 de cazuri în anul 2013. (Copăceanu *et al*., 2022)

Metodologie

Scopul studiului a fost acela de a descrie incidența manifestării stărilor depresive pentru adolescenții contemporani, și de a demonstra eficitatea implementării programelor psihologice, în diminuarea stărior depresive trăite de aceștia. Obiectivele formulate pornind de la scopul studiului sunt următoarele: 1. Descrierea manifestării stărilor depresive la nivelul adolescenților contemporani 2. Implementarea unui program psihologic a cărui scop este diminuarea stărilor depresive trăite de către adolescenți. Pornind de la scopul și obiectivele prezentate, s-a formulat următoarea ipoteză: presupunem că printr-un program de intervenții psihologice putem diminua stările depresive la adolescenții cuprinși în eșantionul de cercetare.

Variabile și design

Designul cercetării a fost de tip: transversal, descriptiv și experimental, cu măsurare repetată. Obiectivul principal este descrierea trăirii stărilor depresive de către adolescenți, în funcție de gen și de vârstă și includerea acestora în cadrul unui program de intervenție psihologică al cărui scop este diminuarea stărilor depresive trăite de către subiecții din cadrul cercetării. Variabilele, în funcție de ipotezele studiului, sunt următoarele: vârsta și genul adolescenților reprezintă variabilele independente invocate;variabila dependentă este reprezentată de stările depresive.

Participanți și procedură

Pentru a studia stările depresive, am format un eșantion, prin selecție și distribuție aleatorie, de 269 de adolescenți, elevi școlarizați într-un liceu din județul Iași și trei licee din județul Neamț. Lotul de cercetare are următoarele caracteristici, în funcție de cele două variabile independente invocate: pentru dimensiunea gen sunt consemnați 143 de adolescenți și 126 adolescente; adolescenții selectați au vârsta cuprinsă între 14 și 19 ani și distribuția în funcție de acest indicator este următoarea: 90 de adolescenți au vârsta cuprinsă între 14–15 ani, 90 de adolescenți au vârsta de 16–17 ani și 89 adolescenți sunt de 18–19 ani.

Instrumentul psihologic utilizat pentru a investiga stările depresive la adolescenți este reprezentat de *Scala de deznădejde A. Beck.* Aceasta a fost elaborată de A. Beck, în anul 1974, și este formată din 20 de afirmații la care se răspunde cu „adevărat" dacă o afirmație este valabilă pentru descrierea stării lor sufletești începând cu săptămâna trecută și până astăzi sau „fals" dacă fraza nu descrie starea/atitudinea respondentului. Modul de interpretare a scalei se realizează astfel: pentru itemii 2, 4, 7, 9, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 20 se atribuie nota 1, dacă aceștia sunt apreciați ca adevărați; pentru itemii 1, 3, 5, 6, 8, 10, 13, 15, 19 se atribuie nota 1, dacă sunt cotați ca falși. Punctajul situat între 0 și 20 de puncte caracterizează scorul total, cu următoarele niveluri de stări depresive: între 0 și 3 puncte – nivel minim; între 4 și 8 puncte – nivel ușor sau slab de stări depresive, între 9 și 14 puncte nivel moderat de stări depresive, peste 15 puncte – nivel sever de stări depresive.

Administrarea *Scalei de deznădejde A. Beck,* colectarea datelor necesare cercetării și interpretarea rezultatelor s-au realizat în perioada ianuarie- februarie 2021 și implementarea programului psihologic pentru diminuarea stărilor depresive s-a realizat în lunile martie-iunie, 2021. Implicarea adolescenților în cadrul cercetării s-a realizat având acordul și sprijinul conducerii liceelor, a profesorilor diriginți, a consilierilor școlari; s-a respectat și protocolul de semnare a acordului de participare la cercetare cu subiecți umani

Rezultate

În prima parte a studiului sunt prezentate datele pentru frecvența trăirii stărilor depresive de către adolescenții participanți la cercetare, expunerea rezultatelor făcându-se atât la nivelul întregului eșantion, cât și în funcție de genul și vârsta subiecților.

Tabelul nr.1 Datele privind statistica descriptivă

Variabilele studiului		Frecvența pentru nivelul redus al stărilor depresive	Frecvența pentru nivel moderat al stărilor depresive	Frecvența pentru nivel ridicat al stărilor depresive
Eșantionul de adolescenți		44,10%	53,10%	2,80%
Gen	Masculin	44,10%	53, 10%	2,80%
	Feminin	37,30%	54,80%	7,90%
Vârsta	14-15 ani	40%	58,90%	1,10%
	16-17 an	38,90%	51,10%	10%
	18-19 ani	43,80%	51,70%	4,50%

Stările depresive trăite de adolescenți, peste nivelul mediu de toleranță,(53,10% nivel mediu, 2,80%, nivel ridicat) le apreciem ca fiind negative și disfuncționale pentru că afectează buna adaptare a acestora în mediul lor de viață. Acești adolescenți se caracterizeză, în principal, prin dispoziție proastă, sentimente de tristețe și melancolie însoțite de anxietate, nesiguranță și neliniște. Au o părere negativă despre aspectul fizic, competențe diminuate în domeniul școlar și social și, în momentele și situațiile când se simt triști, mâhniți și în suferință ei preferă să nu apeleze la sprijinul și încurajarea semenilor și părinților.

Adolescenții cu nivel ridicat de stări depresive prezintă perturbări în plan fizic: lipsa sau pierderea apetitului, modificări în greutate, lipsă de energie și probleme cu somnul, dar și caracteristici emoționale cum ar fi: gânduri negative, tristețe, deznădejde, pesimism, lipsă de speranță, sentimente de inutilitate, sensibilitate exagerată, accentuarea simțului critic și autocritic, probleme de concentrare, performanțe scăzute la învățătură și limitarea comunicării și a experienței de viață (Pfeffer, 1996) .

În funcție de gen, statistica descriptivă prezintă următoarea distribuție de frecvențe pentru variabila stări depresive: pentru adolescenții de gen masculin nivelul moderat este prezent pentru 53,10% din subiecți, și nivelul ridicat este trăit de 2, 80% din adolescenții ce fac parte din cercetare; nivelul moderat al stărilor depresive este identificat la 54,80% din adolescente și pentru nivelul ridicat al variabilei măsurate s-a stabilit un procent de 7,90%. Prelucrările statististice, conform Independent Sample T Test, nu au stabilit diferențe semnificative din punct de vedere statistic între aceste două grupe de subiecți, putându-se afirma astfel că genul participanților la cercetare nu afectează manifestarea a stărilor depresive la adolescenți.

S-a analizat și modul de manifestare a stării depresive pe întreaga perioadă a adolescenței și s-a obținut următoarea distribuție de frecvențe: pentru 14-15 ani: nivel moderat este prezent la 58,90% din subiecți și nivelul ridicat este trăit de 1,10 % de adolescenți;pentru subiecții care au vârsta de 16-17 ani: nivel moderat este întâlnit la 51,10% din adolescenți, și 10% din subiecții cercetării trăiesc stări depresive de intensitate ridicată; pentru adolescenții de 18-19 ani nivel moderat este întâlnit la 51,70% din subiecți și nivelul ridicat este reprezentat pentru 4,50% din adolescenți. Se remarcă faptul că nivelul moderat de intensitate a stărilor depresive este prezent la peste jumătate din subiecții participanți la cercetare. Prelucrările statistice nu au pus în evidență diferențe semnificative din punct de vedere statistic între adolescenții ce fac parte din categoriile de vârstă consemnate în cercetare.

Trăirea stărilor depresive de către adolescenți are implicații negative asupra calității vieții acestora și afectează performanțele școlare, integrarea socio-școlară, bunăstarea psihologică și fizică a acestora. Pentru a crea premisele pentru o dezvoltare sănătoasă a adolescenților, pentru a le asigura confortul emoțional, favorizând dezvoltarea unei personalități armonioase care să se integreze și adapteze optimal în toate activitățile și domeniile vieții, s-a creat și implementat un program psihologic a cărui scop principal este diminuarea stărilor depresive trăite de către adolescenți.

O primă etapă în atingerea acestui obiectiv este selectarea, din cei 269 de adolescenți, a 24 de adolescenți care au obținut scorurile cele mai ridicate la *Scala de deznădejde A. Beck.* Din cei 24 de subiecți selectați pentru această parte a cercetării,12 au făcut parte din grupul experimental(media=12,58) și 12 adolescenți au constituit grupul de control (media 12,42). Rezultatele adolescenților din GE test sunt omogene cu rezultatele adolescenților din GC retest (U Mann-Whitney= 71,000; Wilcoxon W= 149,000; Z= -,059; Asymp. Sig. (2-tailed)= ,953) Au fost proiectate și implementate 16 ședințe, fiecare ședință având durata de 60 de minute, și care au fost realizate bisăptămânal, pe o perioada de 3 luni jumătate.

Obiectivele programului de intervenții psihologice utilizat în partea formativă a cercetării sunt următoarele: - dezvoltarea capacității de identificare, recunoaștere, conștientizare, gestionare, reglare a stărilor depresive, prin prisma dezvoltării personale, a autocunoașterii, încrederii în sine, învățarea modelelor noi de reacții și comportamente (pozitive, fericite, optimiste, armonioase, proactive, independente, responsabile), dezvoltarea abilităților de comunicare și interrelaționare eficiente și empatice; - eliminarea tensiunilor și încordării psihoemoționale prin practicarea și exersarea tehnicilor de relaxare și meditație.

Elaborarea programului de intervenții psihologice a avut la bază tehnicile, metodele și caracteristicile *terapiei cognitiv – comportamentale,* prin intermediul căreia s-a urmărit modificarea comportamentului prin transformarea gândurilor și credințelor disfuncționale și maladaptative. Terapia cognitiv-comportamentală este apreciată ca fiind metoda cea mai benefică și avantajoasă pentru vârsta adolescenței și pentru problemele trăite de aceștia (Holdevici, 2006): 1. Adolescenții au posibilitatea de a participa în mod activ la propriul proces terapeutic, acest fapt determinându-i să fie mult mai implicați și motivați, cu inițiativă și autodeterminare, pentru starea lor de bine. 2. În cadrul terapiei cognitiv–comportamentale rolul terapeutului este de a ghida, de a direcționa și orienta adolescentul în propriul proces de rezolvare a situației de criză, de a-l dirija către descoperirea soluțiilor optime, pentru sine, asigurându-se astfel, obiectivitatea procesului terapeutic. 3. Identificarea situațiilor problemă pentru adolescent și elaborarea planului de acțiune, vor facilita parcursul terapeutic al adolescentului. 4. Colaborarea între psiholog și adolescent, asigură un efort conjugat al celor doi participanți în cadrul relației terapeutice, implicarea și susținerea reciprocă, în efortul comun de depășire a situațiilor problematice și dificile.
5. Evaluarea promptă și inspirată a gândurilor generatoare de emoții negative și activarea altor gânduri, care să contracareze efectul gândurilor negative, asigură caracterul dinamic și educațional al tehnicilor de terapie cognitiv – comportamentală. Astfel, adolescenții sunt învățați să își identifice gândurile care le generează emoții negative, și să își formeze deprinderi de înlăturare a acestora prin activarea schemelor pozitive de gândire și comportament. Aceasta reprezintă un aspect foarte important al acestui tip de terapie, deoarece prin modificarea credințelor și gândurilor negative și prin dezvoltarea la adolescenți a deprinderilor de a gestiona eficient aceste credințe și gânduri, se asigură o transformare durabilă a acestuia, el fiind capabil de a gestiona singur și alte situații de problematice.
6. Terapia cognitiv–comportamentală asigură o schimbare etapizată pentru adolescent, dându-i acestuia răgaz de a înțelege și prelua soluțiile eficiente pentru sine, rolul psihologului fiind esențial, de inspirația, creativitatea și personalitatea acestuia, în ansamblu, depinde gradul de implicare al adolescentului în propriul proces de transformare și dezvoltare. 7. Un alt punct forte al acestui tip de terapie este evaluarea permanentă a progreselor adolescentului, în funcție de rezultatele sale, putându-se mereu reajusta obiectivele, tehnicile și exercițiile terapeutice.

În urma aplicării planului de intervenți psihologice, s-au retestat stările depresive, prin utilizarea aceluiași instrument psihologic: *Scala de deznădejde A. Beck.* Prelucrările statistice au scos în evidență următoarele rezultate: nu s-au obținut diferențe semnificative din punct de vedere statistic între grupul control test și grupul control retest(media GC test= 11,33; media GC retest=11, 41);nu s-au obținut diferențe semnificative statistic nici între grupul experimental retest și grupul control retest (media GE retest= 11; media GC retest= 11, 41). Reevaluarea stărilor depresive între grupul experimental test și grupul experimental retest, nu a pus în evidență diferențe semnificative din punct de vedere statistic($p \leq 0,05$), dar s-a evidențiat o tendință spre ameliorarea stărilor depresive trăite de adolescenții din grupul experimental retest (media adolescenților din GEtest =11,41; media adolescenților din GE retest=11),fapt ce ne permite să menționăm că programul de intervenții psihologice trebuie extins ca durată de timp și ar binevenit ca acesta să fie aplicat din vârstele predecesoare adolescenței.

Mediile pentru stările depresive la adolescenții din GE test și GE retest

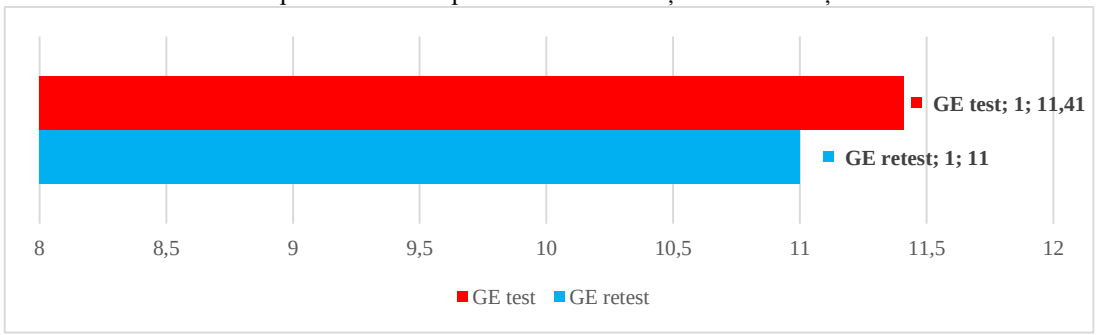


Figura nr. 1 Mediile pentru stările depresive la adolescenții din GE test și GE retest

Concluzii

Valoarea acestui studiu rezidă din faptul că descrie modul de manifestare a stărilor depresive pentru adolescenții contemporani. Un alt aspect valoros al prezentei cercetări este conceperea și implementarea unui program psihologic destinat ameliorării stărilor depresive trăite de adolescenți.

Analizând rezultate obținute, urmarea aplicării instrumentelor de cercetare, a interpretării răspunsurilor subiecților și a includerii acestora în activitățile programului psihologic vom menționa cele mai relevante concluzii ale prezentului studiu: Adolescenții din cadrul cercetării manifestă stări depresive de nivel moderat și ridicat de intensitate; În funcție de genul subiecților, nu s-au semnalat diferențe semnificative din punct de vedere statistic, dar pentru ambele categorii de subiecți predomină stările depresive de intensitate moderată; Analiza modului de manifestare a stărilor depresive pe parcursul adolescenței, ne prezintă faptul că nu există diferențe semnificative din punct de vedere statistic, între următoarele categorii de vârstă (14-15 ani; 16-17 ani și 18-19 ani), dar s-a remarcat faptul că adolescenții de 14 –15 ani și cei de 16-17 ani trăiesc stări depresive de intensitate moderată și ridicată cu o frecvență ușor mai mare, față de adolescenții de 18-19 ani.

Programul psihologic aplicat pentru adolescenții incluși în cadrul programului formativ al cercetării a creat premisele dezvoltării personale, pentru adolescenții din grupul experimental și, în consecință, gestionarea mult mai eficientă a situațiilor generoatoare de stări depresive, cu impact direct în ameliorarea/ diminuarea acestora. Urmărindu-se tendința pozitivă în ceea ce privește atingerea obiectivelor programului de intervenții psihologice, pentru rezultate mult mai semnificative și durabile, este recomantat implementarea acestuia pe perioade mai îndelungate de timp sau chiar din etapele preadolescenței, pentru subiecții vulnerabili din punct de vedere emoțional.

Bibliografie

1. Adams, R., Berzonsky, M., *Psihologia adolescenței*, Iași, Editura Polirom, 2009, p. 461–623. BADEA, E., *Caracterizarea dinamică a copilului şi adolescentului*, București, Editura Tehnică, 1997, p. 100–150.
2. Birmaher, B., Ryan, S.,W., Williamson, D., Brent, D., Kaufman, J., Dahl, R., Perel, J., Nelson, B., *Childhood and adolescent depression: A review of the past 10 years* , Part I, Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry**,** 35, 1996, p. 1427–1439.
3. Blum, R., Nelson-Mmari, K., *The health of young people in a global context*, Journal of Adolescent Health, Amsterdam: Elsevier, 35, 2004, p. 402–418.
4. Brooks-Gunn, J., Petersen, A., C., *Studying the emergence of depression and depressive symptoms during adolescence*, Journal of Younth and Adolescence, 20, 1991, p. 115–119.
5. Burkitt, E., Walting, D., Cocks, F., *Mixed emotion experiences for self or another person in adolescence*, Journal of adolescence, 75, *1*, 2019, p. 63–72.
6. Cicchetti, D., Schneider- Rosen, K., *An organizational approach to childhood depresion"* în M. Rutter, C. Izard, P. Read (eds), Depression in Young People, Clinical and Developmental Perspectives, Guiford, New York, 1986, pp.71-134
7. Cohen,D.A., *Hopelessness,social desirability, depression, and parasuicide in two college samples*, Journal of Consulting and Clinical Psychology, 56, 1988, pp. 131- 136
8. Copăceanu, M., Costach, I., *Sănătatea mintală a copiilor și adolescenților din România: Soluții pentru îmbunătățirea calității vieții acestora*, 2022, 13 p., disponibil pe Policy Brief: Sănătatea mintală a copiilor și a adolescenților din România.pdf (unicef.org) (accesat în data de 12.12.2022).
9. Cosmovici A., Iacob, L. *Psihologie şcolară*, Iași, Editura Polirom. 1998. p.40-209
10. Crețu, T., *Psihologia vârstelor*, Iași, Editura Polirom, 2016, p. 270–312.
11. Dafinoiu, I. *Elemente de psihoterapie integrativă.* Iași, Editura Polirom, 2000, p. 89-113
12. Defayette, B., A., Whitmyre, E., D., Lopez, R., Brown, B., Wolff, C.,J., Spirito, A., Smythers, C., E., *Adolescent depressed mood and difficulties with emotion regulation: Concurrent trajectories of change*, Journal of adolescence, 91, *1,* 2021, p. 1–14.
13. *Depression and other common mental disorders, Global Health Estimates.* World Health Organization, 2017, 24p., disponibil pe Depresia și alte tulburări mentale comune (who.int) (accesat în data de 14.02.2022).
14. Dryden, W., Digiuseppe, R. *Ghid de terapie raţional- emotivă şi comportamentală*. tr. de D. David., A. Opre, Cluj, Editura RTS., 2003, 88p.
15. Flannery, D.,J., Singer, M., Wester, K., *Violence exposure, psychological trauma, and suicide risk in a community sample of dangerously violent adolescents*, Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 40, *4*, 2001, p. 435–442.
16. Fredrick, S., S., Nickerson, A., B., Livingston, J., A., *Adolescent Social Media Use: Pitfalls and Promises in Relation to Cybervictimizatio, Friend Suport, and Depressive Symptoms*, Journal of Youth and Adolescence, 51, 2022, p. 361–376.
17. Freud, S. *Opere esenţiale. vol. 6. Inhibiţie, simptom, angoasă.* tr. de R. Melnicu, G. Mitrea. Bucureşti, Editura Trei, 2010, p.50-100
18. Holdevici, I., Neacșu, V. *Consiliere psihologică şi psihoterapie în situaţiile de criză.* București, Editura Dual Tech. 2006, p. 20-50
19. Keller, M. B., Lavori, P.W., Beardslee, W.R., Winder, J., Ryan, N. "*Depression in children and adolescents. New data on "undertreatment " and a literature review on the efficacy of available treatments"* Journal of Affective Disorders, 21, 1991, pp. 163-171,
20. Lazarus, R., *Emoție și adaptare. O abordare cognitivă a proceselor afective,* București, Editura Trei, 2011, p. 289–350.
21. Marinescu, D., Structura reprezentării sociale a puterii la adolescenți, Revista de psihologie, 57, București, 2011, pp. 25-42
22. Popescu-Neveenu, P.,*Tratat de psihologie generală*, București, Editura Trei, 2013, p. 620-640
23. Oancea, C. *Tehnici de sfătuire/ consiliere*. București, Editura Albatros, 2002, p. 25-46
24. Pfefer, C.R. "*Suicidal behaviour",în L.Hechtman (ed), Do They Grow Out of It?* American Psychiatric Press, Washington D.C. 1996, pp. 121- 138.

25. Popa, L., M., *Implicațiile stării depresive asupra patologiei somatice*, Revista de Psihologie, 57, București, 2011, p. 265-272.
26. Racu, IU., Cecan, D. *Anxietatea și stările depresive ale adolescenților*. În: *Cercetarea în științe ale educației și în psihologie: provocări, perspective. Materialele Conferinței Științifice Naționale.* Chișinău: Print Caro. 2021. p. 252 – 258.
27. *Sănătatea mintală. Analiză de situație*. Ministerul Sănătății, Institutul Național de Sănătate Publică, Centrul Național de Evaluarea și Promovarea Sănătății Mintale, Centrul Regional de Sănătate Publică Sibiu, 2021. 37 p. disponibil pe Ministerul Sănătății – Ministerul Sănătății (ms.ro) (accesat în data de 13.10.2022).
28. Smith, E. E., Fredrickson B., L., Hoeksema, S., N., Loftus, G., R., *Introducere în psihologie*, București, Editura Tehnică, 2005, p. 560–799.
29. Stiemerling, D. *10 abordări psihoterapeutice ale depresiei*. Tr. de R. Melnicu, C. Petcu. București, Editura Trei, p. 17-35.
30. Șchiopu, U., Verza, E., *Adolescența, personalitate și limbaj*, București, Editura Albatros, 1989, p.188–209.
31. Temple J. R., Baumler, E., Wood, L., Wright, S.G., *The impact of the COVID-19, Pandemic on adolescent mental health and substace use*, Journal of Adolescent health, 71**,** 2022, p. 277–284.

Reziliența psihologică în contextul bolii cronice: contribuția factorilor interni și interpersonali

Elena AGARWAL,
Doctorandă, Școala Doctorală de Psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”,
Chișinău, Republica Moldova

Rezumat

Studiul de față investighează rolul factorilor psihosociali în determinarea rezilienței la stres în rândul persoanelor cu afecțiuni cronice. 110 participanți au fost incluși în designul transversal corelațional. Instrumentele utilizate au inclus Scala stresului perceput (PSS-14), Hospital Anxiety and Depression Scale (HADS), testul de coping Heim, Multidimensional Individual and Interpersonal Resilience Measure (MIIRM), Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS) și General Self-Efficacy Scale (GSE). Rezultatele studiului evidențiază faptul că autoeficacitatea reprezintă un predictor pozitiv al rezilienței, în timp ce depresia are cel mai puternic impact negativ asupra rezilienței la stres. Suportul social, în special cel familial, și strategiile de coping adaptativ emoționale, cognitive și comportamentale contribuie semnificativ la creșterea rezilienței. Stresul perceput și anxietatea prezintă corelații negative, însă contribuția lor în modelul predictiv este mai redusă decât contribuția negativă a depresiei.

Cuvinte-cheie: reziliență, stres perceput, autoeficacitate, suport social, coping, boală cronică

Introducere

Datorită mediului agil și mereu schimbător în toate domeniilevieșii cotidiene, reziliența psihologică la stres reprezintă una dintre direcțiile prioritare ale psihologiei contemporane. Persoanele cu boli cronice a căror sănătate e mai fragilă din start reprezintă populațiile cele mai vulnerabile efectelor stresului negativ. Actualul studiu învestighează factorii psihosociali care influențează creșterea rezilienței la stresul negativ, cât și contribuie la diminuarea efectele acestui stres. Reacția la stres nu este analizată din perspectivă fiziologică în acest studiu, ci din perspectiva emoțională, cognitivă și comportamentală.

Reziliența psihologică reprezintă capacitatea individului de a se adapta eficient în fața adversităților, fiind un construct central în psihologia sănătății. În contextul bolilor cronice, unde stresul este persistent și multifactorial, reziliența devine un determinant esențial al adaptării psihologice și al calității vieții. Reziliența rezultă din interacțiunea dintre factorii interni, precum autoeficacitatea, reglarea emoțională și sensul personal al experienței, și factorii interpersonali, precum suportul social, calitatea relațiilor și sentimentul de apartenență, care împreună susțin capacitatea individului de a face față și de a se adapta la situații de stres.

Numeroase studii subliniază rolul factorilor individuali și interpersonali în dezvoltarea rezilienței. Autoeficacitatea este considerată un mecanism cognitiv central care influențează modul în care indivizii percep și gestionează dificultățile (Bandura, 1997). Suportul social funcționează ca factor protector, reducând impactul stresului perceput (Zimet et al., 1988). R. Lazarus și S. Folkman au arătat că reacția la stres depinde de factori cognitivi și de strategiile de coping utilizate (Lazarus, 1966; Lazarus & Folkman, 1984). Copingul reprezintă suma tuturor eforturilor emoționale, cognitive și comportamentale depuse pentru a gestiona necesitățile interne sau externe percepute ca depășind resursele personale. Strategiile adaptative favorizează rezolvarea situației, coboară nivelul stresului perceput și reduc anxietatea, în timp ce strategiile neadaptative pot menține sau chiar amplifica efectele stresului. În cazul persoanelor cu aflicții cronice, stresul cronic îi urmărește peste tot, de aceea strategiile de coping ale acestora sunt esențiale pentru o viașă cu un indice de calitate moderat.

Boala cronică reprezintă nu doar o circumstanță medicală, ci și o experiență psihologică complexă. Ea presupune confruntarea continuă cu limitări funcționale, anxietate privind viitorul nesigur și modificări ale imaginii de sine, atât externe, cât și interne. În acest context, persoana este obligată să reevalueze propriile strategii de coping, autoeficacitate și nivelul sprijinului social din partea celor apropiați. Numeroase cercetări indică faptul că adaptarea la boală este direct proporțională cu resursele psihologice și depinde indirect de severitatea medicală a afecțiunii (Lazarus & Folkman, 1984). Boala e considerată cronică în cadrul acestui studiu dacă persistă mai mult

de un an sau, în cazul în care durează mai puțin de un an, are efecte semnificative asupra vieții persoanei - manifestări somatice de durere, disrupere a rutinei de viață etc.

În spațiul est-european și în special în Republica Moldova, relația dintre stres, strategiile de coping și autoeficacitate la persoanele cu boli cronice este insuficient investigată. Contextul socio-economic specific, caracterizat prin insecuritate financiară și socială, contribuie la percepția stresului. Prin urmare, acest studiu analizează concomitent cum este influențată reziliența de stresul perceput, autoficacitate, suportul social și strategiile de coping la bolnavii cornici.

Metodologia cercetării

Scopul studiului este investigarea relației dintre expunerea la stres în prezența unei boli cronice, reziliență, strategiile de coping autoficacitate și suportul social perceput. și credințele fundamentale despre lume la persoane cu și fără boli cronice. În acest scop au fost utilizate următoarele instrumente: Scala stresului perceput (PSS-14), Hospital Anxiety and Depression Scale (HADS), testul de coping Heim, Multidimensional Individual and Interpersonal Resilience Measure (MIIRM), Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS) și General Self-Efficacy Scale (GSE). Scala stresului perceput (PSS-14) determină nivelul de stres perceput al pacientului, acest nivel perceput fiind direct corelat cu capacitatea de a fi rezilient, cât și cu strategiile de coping care determina gravitatea nivelului de stres prin prizma subiectivă a strategiillor de coping utilizate.

Ipotezele cercetării

Presupunem că, indiferent de tipul bolii cronice (severitatea bolii și a durerii nu au fost măsurate în acest studiu), factorii psihosociali ar putea interacționa astfel: Autoeficacitatea corelează pozitiv cu reziliența: Testul folosit pentru măsurarea autoeficacității este General Self-Efficacy Scale (GSE). Suportul social corelează pozitiv cu reziliența. Testul folosit pentru măsurarea suportului social perceput este Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS). Stresul perceput, anxietatea și depresia corelează negativ cu reziliența. Testele folosite pentru măsurarea stresului perceput, a anxietății și a depresiei sunt Scala stresului perceput (PSS-14) și Hospital Anxiety and Depression Scale (HADS). Copingul adaptativ este asociat cu niveluri mai ridicate de reziliență. Testul utilizat pentru determinarea strategiilor de coping este testul de coping al lui Heim.

Metodele și studiul participanților

Eșantionul a fost format din 110 de participanți din Republica Moldova și România, adulți, diagnosticați cu diverse afecțiuni cronice. Participarea a fost voluntară și anonimă. Datele au fost colectate individual, în condiții standardizate. Testele au fost alese în funcție de variabilele legate de ipotezele studiului. Datele obținute în cadrul cercetării au fost prelucrate statistic utilizând metode de statistică descriptivă și inferențială. Analiza statistică a fost realizată în scopul verificării ipotezei privind relația dintre nivelul de stres perceput, reziliență, suport social, autoeficacitate și strategii de coping la persoanele cu afecțiuni cronice. Participanții au completat chestionarele online sau pe hârtie, după exprimarea consimțământului informat. Studiul respectă principiile etice ale cercetării.

Prelucrarea și interpretarea rezultatelor

Analiza rezultatelor obținute la Scala stresului perceput (PSS-14) indică că majoritatea participanților percep stresul ca moderat sau scăzut: 89 participanți percep stresul ca moderat, 20 îl percep ca scăzut, și doar un participant din cei 110 percepe stresul ca fiind ridicat. 80% din participanți percep stresul din viața lor ca fiind moderat, în ciuda bolii cronice de care suferă timp de un an sau mai mult. 73 participanți dintre cei 110, adică 66%, suferă de o boală cronică timp de mai mult de 5 ani.

În eșantionul de studiu 34% dintre participanți sunt posibil anxioși, adică anxioși subclinic, la limita detecției. 23% dintre participanți sunt moderat anxioși, și 5% sunt sever anxioși. 23% dintre participanți sunt posibil depresivi, 7% sunt moderat depresivi și doar un participant este sever depresiv. În cadrul studiului depresia prezintă cea mai puternică relație negativă cu reziliența. Anxietatea are o corelație mai puțin strânsă cu reziliența și autoeficacitatea. Autorii Southwick, Wagnild, Young și Hjemdal arată că simptomatologia depresivă afectează profund mecanismele de adaptare, reducând capacitatea individului de a face față stresului și scăzând nivelul rezilienței (Hjemdal et al., 8, 9).

Studiul lui Luszczynska arată că autoeficacitatea corelează negativ cu anxietatea, dar relația este moderată și dependentă de context (Luszczynska et al., 2005). Ipoteza cercetării cum că stresul perceput, anxietatea și depresia corelează negativ cu reziliența a fost confirmată în cadrul cercetării și e în corcodanță cu literatura științifică în acest context (Min et al., 2013).

Testul lui Heim elucidează tipurile de coping emoțional, cognitiv și comportamental regăsite în studiu și detaliate în Tabelul 1.

Tabel nr. 1 Tipuri de coping emoțional, cognitiv și comportamental regăsite în studiu

Strategii de coping emoționale	**Număr de participanți**	**Strategii de coping cognitive**	**Număr de participanți**	**Strategii de coping comportamental**	**Număr de participanți**
Agresivitatea	4	Analiza problemei	25	Activitatea constructivă	9
Eliberarea emoțională	8	Confuzia	1	Altruismul	13

Optimism	62	Crearea sensului	15	Cererea sfatului	12
Protest	4	Disimularea	19	Colaborarea	28
Suprimarea emoțiilor	32	Ignorarea	13	Compensarea	5
		Menținerea autocontrolului	9	Distragerea	14
		Relativitatea	8	Evitarea activă	10
		Religiozitatea	8	Izolarea	19
		Smerenia	7		
		Stabilirea valorii de sine	5		

Repartizarea strategiilor copingului cognitiv după nivelul lor de adaptare arată așa: 35,5% dintre participanți utilizează copingul cognitiv adaptativ, 27,2% - relativ adaptativ și 37,3% - copingul neadaptativ. Strategiile de coping emoțional adaptative sunt utilizate de către 59% de participanți, 7,2% - relativ adaptativ și 33,8% - copingul neadaptativ. Strategiile de coping comportamental sunt utilizate de către 49% de participanți, 25,5% - relativ adaptativ și 25,5% - copingul neadaptativ. Ipoteza acestui studiu care presupune că copingul adaptativ este asociat cu niveluri mai ridicate de reziliență a fost confirmată.

Testul MIIRM calculează reziliența totală individuală adunând indicatorii: încredere în sine, control emoțional, optimism, comunicarea/exprimarea emoțională, resurse economice/sociale, acces la rețea socială, armonie în relații, religiozitate și spiritualitate. Acest test include în studiul rezilienței atât factori individuali interni, cât și câțiva factori sociali și interpersonali.

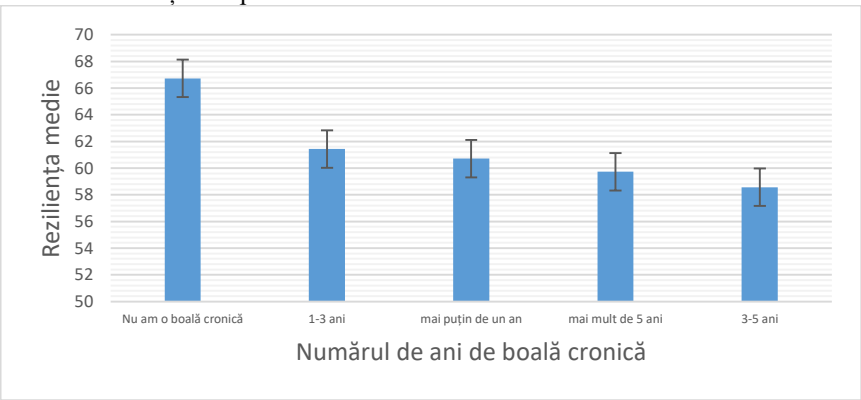


Figura nr 1. Reziliența medie în funcție de numărul de ani de boală cronică

Din Figura 1 observăm că reziliența la persoanele sănătoase e semnificativ mai înaltă decât la bolnavii cronici. După diagnozarea bolii cronice, în primul an de boală cronică, reziliența scade semnificativ. La 3-5 ani de boală cronică, în timp ce persoana se adaptează noilor condiții de viață reziliența e cea mai scăzută, după care, la marca de 5 ani, se normalizează la o medie mai joasă decât înainte de instaurarea bolii, dar mai înaltă decât în perioada de 3-5 ani de boală cronică. Până la urmă, reziliența la persoanele cu boală cronică, indiferent de numărul de ani de boală, are valori destul de apropiate, de vreme ce alți factori (precum sprijinul social etc.) decât numărul de ani de boală influențează reziliența individuală a bolnavilor cronici. În acord cu aceste observații, durata evoluției bolii nu pare să constituie un determinant major al rezilienței, aceasta fiind mai degrabă modelată de interacțiunea dintre resursele personale și contextuale, precum suportul social, strategiile de coping și nivelul autoeficacității, care contribuie la menținerea unei capacități adaptative relativ stabile în timp.

Sprijinul social e măsurat cu ajutorul scalei MIIRM - Multidimensional Individual and Interpersonal Resilience Measure, împărțite în sprijin social din partea familiei, al prietenilor și al persoanelor semnificative din viață.

Figura 2 arată că atât sprijinul cumulat din partea familiei, cât și cel al prietenilor și al persoanelor semnificative din viața bolnavilor cronici care fac parte dintr-o familie completă este semnificativ mai înalt decât sprijinul la care au acces bolnavii cronici din familii monoparentale, recombinate, cât și acei bolnavi cronici care locuiesc singuri sau sunt în relații familiale rupte. Aceste diferențe sugerează că structura familială funcționează ca un cadru de susținere esențial, în care coeziunea și stabilitatea socială facilitează accesul la resurse sociale mai consistente, în timp ce contextul familial fragil sau absent poate limita disponibilitatea și percepția suportului social în rândul persoanelor cu afecțiuni cronice.

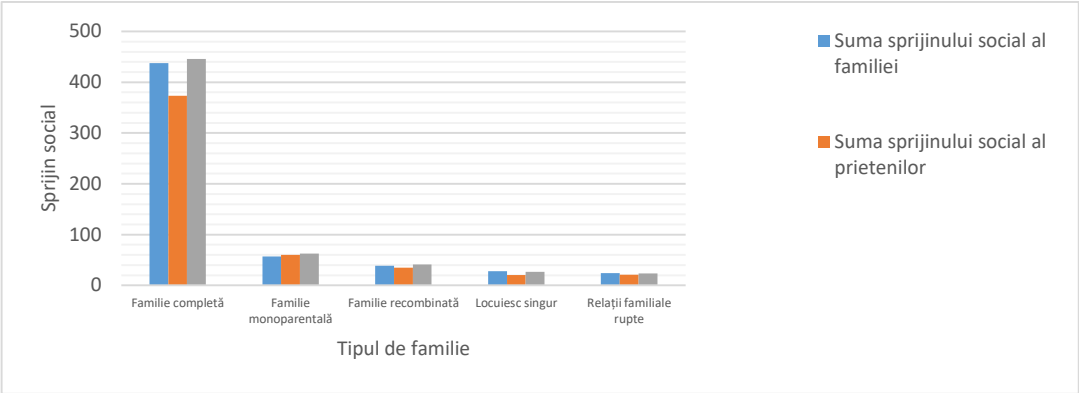


Figura nr. 2 Suma sprijinului social în funcție de tipul de familie

Una din ipotezele studiului presupunea că bolnavii cronii cu un spirijin social mai înalt au o reziliență mai înaltă, ceea ce s-a confirmat în timpul studiului (Figura nr. 3).

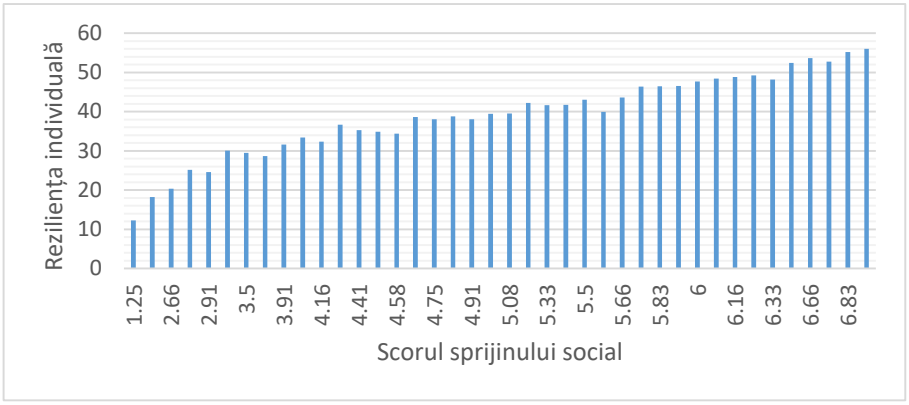


Figura nr. 3 Reziliența individuală în funcție de sprijinul social total acordat

Figura 3 elucidează faptul că reziliența individuală medie crește pe măsură ce scorul sprijinului social total acordat se mărește, acest scor total reprezentând suma sprijinului familiei, al prietenilor și al persoanelor semnificative. Una din ipotezele acestui studiu este că autoeficacitatea corelează pozitiv cu reziliența. Un nivel de autoeficacitate scăzut în scala GSE corelează cu un nivel mai scăzut de reziliență, iar bolnavii cu o autoeficacitate mai înaltă au, de regulă, o reziliență mai înaltă. Există însă și alți factori psihosociali care influențează corelația dintre reziliență și autoeficacitate, cum ar fi sprijinul social, strategiile de coping etc. În acest sens, relația dintre autoeficacitate și reziliență poate fi înțeleasă ca una dinamică și mediată, în care efectul convingerilor privind propria capacitate de adaptare este amplificat sau, dimpotrivă, diminuat de contextul social și de strategiile utilizate pentru gestionarea stresului.

Concluzii și discuții

Rezultatele obținute în cadrul prezentului studiu sunt în concordanță cu literatura internațională din domeniul psihologiei sănătății. Rezultatele studiului confirmă literatura de specialitate și evidențiază rolul autoeficacității în reziliență, în concordanță cu teoria social-cognitivă (Bandura, 1997). Relația negativă dintre depresie și reziliență este susținută de cercetările lui Southwick (Southwick et al., 2014), care evidențiază impactul afectivității negative asupra capacității de adaptare. Impactul depresiei este mai pronunțat decât cel al anxietății, indicând o posibilă relație mai profundă între dispoziția afectivă negativă și capacitatea de adaptare. Suportul social, în special cel familial, apare ca un factor protector constant, în acord cu studiile realizate de Zimet (Zimet et al., 1988), care subliniază rolul rețelelor sociale în reducerea impactului stresului.

În ceea ce privește strategiile de coping, rezultatele confirmă modelul tranzacțional al stresului (Lazarus, 1966), indicând faptul că strategiile adaptative contribuie semnificativ la menținerea echilibrului psihologic. Strategiile de coping adaptativ facilitează reinterpretarea pozitivă a situațiilor stresante, contribuind la menținerea echilibrului emoțional. Un aspect relevant este faptul că stresul perceput nu a fost cel mai puternic predictor al rezilienței, ceea ce sugerează că nu intensitatea stresului este determinantă, ci modul în care acesta este procesat cognitiv și emoțional. Această constatare sugerează că nivelul de intensitate al stresului nu constituie, în sine, factorul decisiv în procesul adaptativ. Mai degrabă, modul în care individul evaluează cognitiv situațiile stresante și își mobilizează resursele emoționale și comportamentale pare să joace un rol determinant (Lazarus & Folkman, 1984). Astfel, diferențele individuale în interpretarea și gestionarea experiențelor stresante pot explica variațiile în

nivelul rezilienței, chiar în condițiile unui nivel similar de stres perceput (Bandura, 1997; Schwarzer & Warner, 2013). În acest sens, literatura de specialitate subliniază rolul autoeficacității și al mecanismelor de coping în medierea relației dintre stres și adaptare psihologică (Bandura, 1997; Southwick et al., 2014).

Aceste rezultate susțin o perspectivă integrativă asupra rezilienței, în care factorii individuali și interpersonali interacționează dinamic. Reziliența în contextul bolii cronice trebuie înțeleasă ca un proces complex, multidimensional. Intervențiile psihologice eficiente ar trebui să vizeze atât dezvoltarea resurselor interne (încredere în sine, optimism etc.), cât și consolidarea suportului social și optimizarea strategiilor de coping. Direcțiile viitoare de cercetare ar putea include studii longitudinale și modele de mediere pentru a înțelege mai bine mecanismele implicate.

Bibliografia

1. BandurA A. Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman, 1997. 604 p. ISBN 978-0716728504.
2. Hjemdal O., Vogel P. A., Solem S., Hagen K., Stiles T. C. The relationship between resilience and levels of anxiety, depression, and obsessive–compulsive symptoms in adolescents. Clinical Psychology & Psychotherapy, 2007, vol. 14, nr. 6, p. 428–442. ISSN 1063-3995.
3. Lazarus R. Psychological Stress and the Coping Process. New York: McGraw-Hill, 1966. 466 p. ISBN 978-0070360105.
4. Lazarus R., Folkman S. Stress, Appraisal and Coping. New York: Springer Publishing Company, 1984. 456 p. ISBN 978-0826141910.
5. Luszczynska A., Gutiérrez-Doña B., Schwarzer R. General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. International Journal of Psychology, 2005, vol. 40, nr. 2, p. 80–89. ISSN 0020-7594.
6. Min J. A., Yoon S., Lee C. U., Chae J. H., Lee C., Song K. Y., Kim T. S. Psychological resilience contributes to low emotional distress in cancer patients. Supportive Care in Cancer, 2013, vol. 21, nr. 9, p. 2469–2476. ISSN 0941-4355.
7. Schwarzer R., Warner L. Perceived self-efficacy and its relationship to resilience. In: PRINZ R., Sanders M. (eds.) Handbook of Resilience in Children. New York: Springer, 2013. p. 139–150. ISBN 978-1461436614.
8. Southwick S. M., Bonanno g. a., Masten A. S., Pandey G. N., Yehuda R. Resilience definitions, theory, and challenges: interdisciplinary perspectives. European Journal of Psychotraumatology, 2014, vol. 5, nr. 1. ISSN 2000-8198.
9. Wagnild G. M., Young H. M. Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. Journal of Nursing Measurement, 1993, vol. 1, nr. 2, p. 165–178. ISSN 1061-3749.
10. Zimet G. D., Dahlem N. W., Zimet S. G., Farley G. K. The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. Journal of Personality Assessment, 1988, vol. 52, nr. 1, p. 30–41. ISSN 0022-3891.

Creativitatea ca instrument în intervenția timpurie la copiii cu întârziere în dezvoltarea limbajului

Diana BALMUȘ,
Drd., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,
ORCID: 0009-0006-4425-9665
Valentina OLĂRESCU,
Dr., prof. univ., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Rezumat

Articolul explorează rolul creativității ca instrument esențial în intervenția timpurie la copiii cu întârziere în dezvoltarea limbajului, evidențiind impactul metodelor creative asupra stimulării comunicării și a achizițiilor lingvistice. În contextul educațional actual, caracterizat prin orientarea către abordări centrate pe copil și învățare experiențială, utilizarea strategiilor creative – precum jocul didactic, povestirea, dramatizarea și activitățile artistice – contribuie la dezvoltarea vocabularului, a expresivității și a interacțiunii sociale. Lucrarea analizează principalele modele de intervenție timpurie și integrează perspective interdisciplinare din domeniul psihopedagogic și logopedic. De asemenea, sunt prezentate exemple de bune practici care valorifică creativitatea în activitățile terapeutice și educaționale, subliniind importanța adaptării intervenției la nevoile individuale ale copilului.

Cuvinte cheie: intervenție timpurie, întârziere în dezvoltarea limbajului, metode creative, bune practici.

Dezvoltarea limbajului reprezintă unul dintre cei mai importanți indicatori ai evoluției globale a copilului, influențând direct capacitatea acestuia de a comunica, de a relaționa și de a se integra în mediul educațional și social. Atunci când la un copil apare întârziere în dezvoltarea limbajului, este esențială intervenția timpurie, care poate fi realizată prin metode adaptate nevoilor și particularităților fiecărui copil. În acest context, creativitatea se conturează ca un instrument valoros și eficient, capabil să susțină și să faciliteze procesul de dezvoltare a limbajului. Activitățile creative oferă copilului un cadru flexibil și securizant, în care exprimarea nu este constrânsă de reguli rigide, ci este încurajată prin joc, imaginație și explorare. Astfel, copilul poate comunica, chiar și în absența unui limbaj verbal bine structurat, folosind gesturi, simboluri, desen sau joc de rol.

Mai mult decât atât, creativitatea contribuie la dezvoltarea globală a copilului, stimulând gândirea, afectivitatea și motivația pentru învățare. În special în perioada preșcolară, când dezvoltarea este accelerată, valorificarea potențialului creativ devine o condiție esențială pentru progresul limbajului și pentru prevenirea dificultăților ulterioare. Putem spune că unul dintre cele mai valoroase instrumente utilizate în intervenția timpurie este creativitatea, aceasta facilitând exprimarea liberă, stimularea imaginației și dezvoltarea competențelor de

comunicare într-un mod natural și atractiv pentru copil. Prin activități creative, copilul este încurajat să exploreze, să experimenteze și să comunice, chiar și în absența unui limbaj complet dezvoltat.

Creativitatea reprezintă una dintre cele mai valoroase resurse ale dezvoltării umane, având un rol esențial în adaptarea la cerințele unei societăți aflate într-o continuă schimbare. În contextul intervenției timpurii, în special la copiii cu întârziere în dezvoltarea limbajului, creativitatea devine nu doar un mijloc de expresie, ci și un instrument terapeutic eficient, capabil să stimuleze comunicarea, gândirea și interacțiunea socială. Conceptul de creativitate a fost introdus în psihologie de către Gordon Allport în 1937, acesta considerând că „fenomenul creativității desemnează un ansamblu de trăsături proprii fiecărui individ la un anumit nivel, iar potențialul creativ existent la toți oamenii poate fi actualizat și dezvoltat" (Popescu G., 2007). Înainte de consacrarea termenului, noțiuni precum invenția, inovația, descoperirea sau talentul erau utilizate pentru a descrie manifestările creative. De asemenea, Francis Galton, în lucrarea Hereditary Genius, sublinia rolul eredității în creativitate, neglijând influența factorilor socio-educaționali (M. Roco, 1979). Ulterior, cercetările au evidențiat importanța factorilor non-intelectuali, precum cei afectivi și atitudinali, în procesul creator.

Într-o abordare mai modernă, creativitatea este văzută ca o formațiune complexă a personalității. M. Roco (2007) subliniază faptul că aceasta nu poate fi redusă doar la inteligență sau la trăsături temperamentale, ci implică o combinație de aptitudini, atitudini și procese afective. Termeni precum inspirația, talentul sau fantezia creatoare au fost utilizați pentru a descrie diferite aspecte ale creativității. Inspirația, de exemplu, este definită ca o stare psihică intensă, caracterizată prin spontaneitate și încărcătură afectivă, reprezentând o etapă importantă a procesului creator.

În perioada preșcolară, creativitatea se manifestă în mod natural prin joc și activități artistice. Potrivit lui Florea R. (2021), „la vârsta preșcolară jocul și desenul constituie un cadru pentru antrenarea virtuților muncii și creației; ele amplifică posibilitățile de expresie comportamentală și generează acel elan lăuntric pentru noi elaborări". Copiii creativi sunt caracterizați prin curiozitate, inițiativă, originalitate și capacitatea de a face conexiuni neobișnuite între idei, explorând constant mediul înconjurător. În cazul copiilor cu întârziere în dezvoltarea limbajului, aceste caracteristici pot fi valorificate în mod strategic în cadrul intervenției timpurii. Activitățile creative, precum jocul simbolic, desenul, modelajul sau povestirea, oferă contexte variate de comunicare, reduc anxietatea și stimulează exprimarea verbală și nonverbală. Prin intermediul acestor activități, copilul este încurajat să experimenteze, să greșească și să învețe într-un mediu securizant și motivant.

Întârzierea în dezvoltarea limbajului reprezintă un decalaj temporar în achiziția și utilizarea structurilor lingvistice, raportat la normele de vârstă, fără a presupune în mod obligatoriu prezența unei tulburări persistente. Aceasta poate viza diferite componente ale limbajului, în special dimensiunea expresivă, și se caracterizează printr-un ritm mai lent de dezvoltare a vocabularului, a structurilor morfo-sintactice și a funcționalității comunicării verbale. În numeroase cazuri, întârzierea are un caracter tranzitoriu, copilul recuperând decalajul prin intervenții timpurii, sistematice și adecvate particularităților sale de dezvoltare. Întârzierea în dezvoltarea limbajului provine din termenul-„speech and language delay", cu origine anglofonă. Un sinonim al acestui termen este cel de retard în dezvoltarea limbajului, provenit din termenul „retard de language", cu origine francofonă (Bodea Hațegan, 2016, p.542). Diagnosticul de întârziere în dezvoltarea limbajului presupune raportarea la o normă și la un standard privind etapele achiziției limbajului, ceea ce înseamnă că întârzierea apărută reprezintă o abatere de la normă, de la dezvoltarea normativă a limbajului.

Literatura de specialitate subliniază importanța intervenției logopedice precoce, fundamentată pe principii validate științific, care vizează stimularea globală a limbajului în contexte funcționale și semnificative (Gherguț, 2023). Intervențiile eficiente sunt cele care valorifică interacțiunea adult–copil, jocul și experiențele concrete, facilitând achiziția limbajului prin utilizare activă și contextualizată. În intervalul de vârstă 3–4 ani, plasticitatea cognitivă și lingvistică permite obținerea unor progrese semnificative, mai ales atunci când stimularea este intensivă și integrată în activități cu valență ludică. În acest cadru, terapiile complementare precum meloterapia, cromoterapia și art-terapia contribuie la crearea unui climat afectiv favorabil comunicării, reducând inhibițiile și susținând implicarea activă a copilului. Totodată, activitățile practic-aplicative, în special cele de modelaj, au o relevanță deosebită în intervenția logopedică, întrucât integrează dimensiuni motorii, cognitive și verbale într-un mod unitar.

Art-terapia, prin activități vizuale precum desenul și pictura, oferă copiilor ocazia de a-și exprima emoțiile și ideile, contribuind la dezvoltarea limbajului și îmbogățirea vocabularului. Procesul artistic le permite să exploreze concepte și emoții, dar și să le verbalizeze, oferind totodată oportunități de dezvoltare a motricității fine, esențială pentru articularea corectă a vorbirii. Prin experiențele de exprimare grafică și plastică, copiii învață elementele fundamentale ale limbajului vizual și reușesc adesea să se exprime mai clar și mai rapid decât prin comunicarea verbală (Gherguț, 2023). Modelarea cu plastilină constituie o metodă terapeutică complexă, cu valențe multiple în stimularea limbajului. Aceasta facilitează dezvoltarea motricității fine, esențială pentru coordonarea aparatului fono-articulator, dar și activarea limbajului receptiv și expresiv prin solicitarea constantă a verbalizării. Activitățile de modelaj creează contexte naturale pentru denumire, descriere, clasificare și secvențiere,

contribuind la dezvoltarea vocabularului activ și la structurarea enunțurilor. În același timp, ele favorizează organizarea logică a discursului și inițierea comunicării spontane.

Subiectul studiului a fost o fetiță în vârstă de 3 ani, care prezintă întârziere în dezvoltarea limbajului expresiv. Evaluarea inițială a evidențiat un vocabular activ extrem de redus, limitat la câteva cuvinte uzuale („mama", „tata", „apă"), utilizate inconsistent. Comunicarea era realizată predominant prin mijloace nonverbale (gesturi, indicare), iar inițiativa verbală era aproape absentă. Intervenția logopedică a fost structurată pe principiul stimulării globale a limbajului, prin integrarea activităților creative și senzoriale în contexte funcționale de comunicare. Obiectivele principale au vizat: dezvoltarea vocabularului activ, stimularea emiterii de enunțuri simple, creșterea inițiativei comunicative și îmbunătățirea inteligibilității vorbirii.

Un element central al programului terapeutic l-a constituit modelarea cu plastilină, conform ghidului pentru dezvoltarea limbajului, utilizată sistematic ca suport pentru stimularea limbajului expresiv și a creativității copilului. Activitățile au fost organizate progresiv, pornind de la acțiuni simple (rulare, apăsare, fragmentare) către realizarea unor forme recognoscibile și ulterior a unor structuri tematice (fructe, animale, obiecte familiare). Această progresie a permis nu doar consolidarea competențelor lingvistice, ci și explorarea imaginației și exprimarea personală prin formă, culoare și compoziție. În timpul modelajului, copilul a fost ghidat constant să verbalizeze acțiunile și produsele realizate, prin întrebări dirijate și modele verbale oferite de terapeut („Facem o bilă", „Este un măr", „Punem frunza"). Această abordare a facilitat asocierea dintre acțiune – obiect – cuvânt, consolidând reprezentările lexicale și încurajând exprimarea ideilor proprii. De exemplu, modelarea unui măr a permis introducerea și repetarea unor structuri simple („măr roșu", „măr mare"), iar realizarea unei case a oferit oportunități de extindere a vocabularului semantic (elemente ale locuinței) și de manifestare a creativității prin alegerea culorilor sau a detaliilor suplimentare.

Modelajul a fost utilizat și ca suport pentru exerciții fonetice, prin selectarea unor cuvinte-țintă care conțin sunetele vizate. Repetarea acestora în context ludic a contribuit la îmbunătățirea articulării și la creșterea frecvenței utilizării verbale. După finalizarea unor produse simple, copilul era încurajat să participe la secvențe narative minimale („Ce ai făcut?", „Cine este?", „Ce face?"), facilitând astfel dezvoltarea competențelor narative incipiente și stimulând creativitatea în povestire. Intervenția a fost completată cu activități de desen, pictură și joc simbolic, toate însoțite de etichetare verbală și solicitări de exprimare. Exercițiile lexicale au fost adaptate nivelului de dezvoltare, vizând denumirea obiectelor, repetarea cuvintelor și construirea de propoziții simple, în paralel cu stimularea gândirii creative și a capacității de a genera idei originale în activitățile vizuale și simbolice. Activitățile de povestire, susținute vizual, au contribuit la dezvoltarea înțelegerii și organizării mesajului verbal, oferind în același timp un cadru sigur pentru exprimarea imaginației.

Pe parcursul intervenției, s-a constatat o creștere progresivă a implicării copilului, în special în activitățile de modelaj, care au avut un rol facilitator major. Acestea au redus rezistența la comunicare și au stimulat inițiativa verbală și creativă. Vocabularul activ s-a diversificat semnificativ, iar copilul a început să utilizeze enunțuri simple și să participe mai frecvent la interacțiuni verbale și jocuri imaginative. Rezultatele obținute evidențiază eficiența integrării modelării cu plastilină în cadrul intervenției logopedice timpurii. Această metodă, corelată cu exerciții lingvistice adaptate și activități creative, contribuie la dezvoltarea limbajului într-un mod funcțional, motivant și accesibil, facilitând recuperarea întârzierilor și susținând evoluția globală a comunicării și a exprimării creative.

În concluzie, creativitatea se evidențiază ca un instrument esențial în intervenția timpurie la copiii cu întârziere în dezvoltarea limbajului, facilitând stimularea exprimării verbale într-un mod natural, accesibil și adaptat particularităților individuale. Integrarea activităților creative în demersul logopedic contribuie la dezvoltarea vocabularului, la îmbunătățirea structurilor lingvistice și la creșterea inițiativei comunicative. Activitățile precum modelajul cu plastilină, desenul, pictura sau jocul simbolic creează contexte funcționale de comunicare, reduc blocajele emoționale și susțin implicarea activă a copilului în procesul terapeutic. Acestea permit asocierea directă între acțiune, imagine și cuvânt, favorizând consolidarea achizițiilor lingvistice. Rezultatele evidențiază faptul că intervențiile bazate pe creativitate au un impact pozitiv semnificativ asupra dezvoltării limbajului expresiv, mai ales atunci când sunt aplicate precoce și sistematic. În acest sens, valorificarea creativității în practica logopedică nu reprezintă doar o strategie complementară, ci o direcție eficientă și necesară în optimizarea intervenției timpurii.

Bibliografie

1. Bodea Hațegan, C. (2016). *Logopedie. Terapia tulburărilor de limbaj. Structuri deschise*, Editura Trei, București
2. Florea, R. (2021). Creativitate în educație (Vol. 1+2). București
3. Gherguț, A. (2023). *Psihopedagogie specială: Fundamente teoretice și perspective practice* (ediția a IV-a, revăzută și adăugită), Editura Polirom, Iași
4. Molnar, G. M. (2022). *Strategiile didactice între rutină și creativitate.* Editura Meritocrat,Cluj-Napoca
5. Popescu, G. (2007). P*sihologia creativității* (Ediția a III-a), Editura Fundației România de Mâine, București
6. Roco, M. (2001). *Creativitatea și inteligența emoțională,* Editura Polirom, Iași

Nivelul de burnout la familiile cu dublă vulnerabilitate: corelația dintre dizabilitatea parentală și deficiențele copilului

Dorina COVAL-GOIA,
Asistent social/master în asistență socială, IMSP Centrul Republican de Reabilitare pentru Copii, Secția metodologică, Chișinău, Republica Moldova, ORCID: https://orcid.org/0009-0008-8864-6688
Ana GANEA,
Psiholog/master în psihologie clinică, IMSP Centrul Republican de Reabilitare pentru Copii, Secția metodologică, Chișinău, Republica Moldova, ORCID: https://orcid.org/0009-0001-3531-1277
Ecaterina GÎNCOTĂ,
Medic reabilitolog/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

Studiul analizează nivelul de burnout la familiile cu dublă vulnerabilitate, în care îngrijitorul principal este încadrat în grad de dizabilitate, iar copilul prezintă la rândul său probleme de sănătate sau dizabilitate, evidențiind impactul cumulativ al acestor factori asupra vieții de familie. Rezultatele arată că majoritatea acestor familii se confruntă cu dificultăți socio-economice semnificative, generate de limitările funcționale ale părinților și de implicarea intensă în îngrijirea copilului, ceea ce conduce frecvent la excludere de pe piața muncii și la creșterea nivelului de stres. În acest context, burnout-ul parental apare predominant la nivel moderat, dar cu o pondere relevantă de cazuri severe, fiind asociat cu expunerea constantă la factori de stres și cu resurse de coping insuficiente. Deși unele familii dispun de mecanisme de adaptare relativ eficiente, acestea nu reușesc să compenseze pe deplin presiunile multiple cu care se confruntă. Studiul evidențiază astfel complexitatea nevoilor acestor familii și necesitatea unor intervenții de sprijin adaptate, care să contribuie la menținerea echilibrului și la îmbunătățirea funcționalității familiale.

Cuvinte-cheie: dublă vulnerabilitate, dizabilitate, burnout parental, copil cu deficiențe, funcționalitate familială, resurse de coping.

Abstract

The study analyzes the level of burnout among families with double vulnerability, in which the primary caregiver is classified as having a disability, while the child also presents health problems or disabilities, highlighting the cumulative impact of these factors on family life. The results show that most of these families face significant socio-economic difficulties generated by the functional limitations of the parents and the intensive involvement in child care, which frequently leads to exclusion from the labor market and increased stress levels. In this context, parental burnout occurs predominantly at a moderate level, but with a relevant proportion of severe cases, being associated with constant exposure to stress factors and insufficient coping resources. Although some families possess relatively effective adaptation mechanisms, these are not able to fully compensate for the multiple pressures they face. The study thus highlights the complexity of the needs of these families and the necessity of tailored support interventions aimed at maintaining balance and improving family functioning.

Keywords: double vulnerability, disability, parental burnout, child with disabilities, family functioning, coping resources.

Introducere

În contextul transformărilor sociale, economice și demografice din Republica Moldova, problematica familiilor aflate în situații de vulnerabilitate capătă o relevanță tot mai accentuată. Un segment deosebit de sensibil îl constituie familiile cu dublă vulnerabilitate, în care se suprapun dizabilitatea parentală și deficiențele copilului, generând un cumul complex de riscuri sociale, economice și psihologice.

Dizabilitatea este un termen generic pentru afectări/deficienţe, limitări de activitate şi restricţii de participare, care denotă aspectele negative ale interacţiunii dintre individ (care are o problemă de sănătate) şi factorii contextuali în care se regăseşte (factorii de mediu şi cei personali), (Legea nr. 60/2012). Dizabilitatea reprezintă nu doar o caracteristică individuală, ci un fenomen care influențează întregul sistem familial. Prezența unei persoane cu dizabilitate în familie implică reorganizarea rolurilor, adaptarea la cerințe suplimentare de îngrijire și, frecvent, limitarea accesului la resurse. În situațiile în care atât părintele, cât și copilul se confruntă cu dizabilități sau deficiențe, aceste dificultăți se amplifică, conducând la o presiune crescută asupra familiei și la diminuarea capacității de adaptare. Analiza familiilor cu dublă vulnerabilitate presupune o abordare integrată, care să ia în considerare atât dimensiunea medicală a dizabilității, cât și implicațiile sociale, economice și psihologice ale acesteia. În acest context, fenomenul de burnout parental devine un element central de analiză, fiind asociat cu epuizarea fizică și emoțională a părinților, scăderea capacității de îngrijire și afectarea relațiilor familiale.

Burnout-ul parental nu apare izolat, ci este rezultatul unui cumul de factori, precum solicitările constante de îngrijire, lipsa resurselor materiale, sprijinul social limitat și stresul cronic. În cazul familiilor cu dublă vulnerabilitate, acești factori se intensifică, determinând un risc crescut de epuizare și dificultăți în gestionarea

responsabilităților parentale. În acest context, un rol important îl au resursele personale și modalitățile prin care părinții reușesc să facă față situațiilor stresante și solicitărilor cotidiene.

Comportamentul de coping este o formă de comportament ce reflectă pregătirea persoanei de a-și rezolva problemele vitale. Acest comportament este orientat spre adaptarea la circumstanţele vieţii. Ea presupune priceperea și abilităţile de a putea utiliza eficient anumite mijloace și modalităţi de a controla și a diminua stresul și situațiile stresante. În procesul alegerii reușite a acţiunilor active, se amplifică posibilitatea de a înlătura acţiunea factorilor de stres asupra personalităţii (Baican, 2011; Seracin, 2002). În acest sens, studiul relației dintre dizabilitatea parentală, deficiențele copilului și nivelul de burnout este esențial pentru înțelegerea mecanismelor prin care vulnerabilitatea se manifestă și se transmite în cadrul familiei. O astfel de analiză permite identificarea nevoilor reale ale beneficiarilor și fundamentarea unor intervenții sociale eficiente, orientate spre sprijin integrat și prevenirea epuizării parentale.

Actualitatea temei este determinată de amploarea fenomenului dizabilității în Republica Moldova și de impactul acestuia asupra familiilor. Conform datelor oficiale ale Biroului Național de Statistică, La 1 ianuarie 2025, conform datelor Casei Naționale de Asigurări Sociale, numărul beneficiarilor de pensii de dizabilitate și alocații sociale de stat de dizabilitate în Republica Moldova a constituit 160,0 mii persoane, inclusiv 11,4 mii copii cu vârsta de 0-17 ani. Persoanele cu dizabilităţi au reprezentat 6,7% din populaţia cu reședință obișnuită, iar copiii cu dizabilităţi au constituit 2,3% din numărul total al copiilor (de până la 18 ani) cu reședință obișnuită din Republica Moldova (Biroul Național de Statistică, 2024). Datele evidențiază faptul că dizabilitatea reprezintă un fenomen cu impact larg asupra societății, afectând un număr considerabil de familii și necesitând intervenții sociale complexe și adaptate nevoilor acestora.

Relevanța temei este susținută și de structura gospodăriilor. Astfel, 13,4% din gospodăriile din Republica Moldova includ cel puțin o persoană cu dizabilitate, iar în unele cazuri există mai multe persoane afectate în cadrul aceleiași familii. De exemplu, 8,8% dintre aceste gospodării includ două persoane cu dizabilități, iar o parte sunt formate exclusiv din persoane cu dizabilități (Biroul Național de Statistică, 2024). Această realitate evidențiază existența unor situații de vulnerabilitate multiplă, în care resursele familiei sunt supuse unei presiuni crescute, iar capacitatea de adaptare este diminuată. În același timp, datele statistice arată că în 92,4% din gospodării persoana cu dizabilitate este adultă, iar în 7,6% din cazuri este copilul (Biroul Național de Statistică, 2024). Suprapunerea acestor două situații conturează contextul specific familiilor cu dublă vulnerabilitate, caracterizat prin responsabilități multiple de îngrijire și solicitări emoționale intense.

Un alt aspect care subliniază actualitatea temei este caracterul de durată al dizabilității. Aproximativ 46% dintre beneficiarii de alocații sunt persoane cu dizabilitate din copilărie, ceea ce indică faptul că familiile sunt expuse unui efort continuu de adaptare. În aceste condiții, solicitările permanente pot conduce la epuizare fizică și emoțională, favorizând apariția burnout-ului parental. Astfel, impactul dizabilității depășește dimensiunea individuală, influențând funcționarea întregului sistem familial. În acest context, analiza familiilor cu dublă vulnerabilitate devine deosebit de importantă, întrucât permite evidențierea relației dintre factorii structurali, economici și psihosociali care contribuie la apariția burnout-ului parental. Studierea acestor interdependențe oferă baza pentru dezvoltarea unor politici și intervenții sociale adaptate nevoilor reale ale acestor familii. Burnoutul parental rezultă dintr-un dezechilibru cronic între riscuri și resurse în domeniul parental (Mikolajczak & Roskam, 2018).

Termenul de burnoutul parental este definit ca o stare de epuizare intensă asociată rolului de părinte, în care persoana devine detașată emoțional de propriii copii și se îndoiește de capacitatea sa de a fi un părinte bun (Roskam, Raes & Mikolajczak, 2017). Părinții se simt atât de epuizați de rolul parental încât simpla gândire la responsabilitățile de părinte îi face să simtă că au ajuns la limita rezistenței. Ca urmare, aceștia devin emoțional distanți față de copiii lor: implicarea în relația cu aceștia scade progresiv, iar interacțiunile se limitează la aspecte funcționale și instrumentale, în detrimentul celor emoționale. (Mikolajczak & Roskam, 2018) În mod esențial, burnoutul parental nu reprezintă un stres parental obișnuit (Kawamoto, Furutani și Alimardani, 2018; Lebert-Charron, Dorard, Boujut și Wendland, 2018; Roskam et al., 2017; Van Bakel, Van Engen și Peters, 2018) ci constituie un răspuns prelungit la un stres parental cronic și copleșitor (Mikolajczak & Roskam, 2018).

Scopul cercetării este analiza nivelului de burnout parental al familiilor cu dublă vulnerabilitate, prin examinarea relației dintre dizabilitatea parentală și deficiențele copilului, în vederea evidențierii impactului asupra funcționalității familiale. Pentru atingerea scopului propus s-au stabilit următoarele *obiective:* - examinarea influenței dizabilității și nivelului de stres asupra familiei; - evaluarea nivelului de burnout parental; - evidențierea impactului cumulativ al dizabilității asupra dinamicii și funcționării familiei.

Materiale și metode.

Studiul are un design transversal și a inclus un eșantion 30 de familii beneficiare ale programului de reabilitare din cadrul IMSP CRRC în perioada 2024–2025 în care îngrijitorul este încadrat în grad de dizabilitate.Datele au fost colectate prin aplicarea fișei sociale și a unui chestionar de burnout parental (adaptat specificului studiului) preluat din studiul publicat în Frontiers in Psychology de către Roskam, I., Raes, M. E., și Mikolajczak, M. (2018).

Rezultatele indică faptul că, dizabilitatea parentală afectează preponderent figura maternă, ceea ce poate amplifica responsabilitățile și suprasolicitarea acesteia în îngrijirea copilului cu deficiențe. În majoritatea cazurilor, îngrijitorul principal este mama încadrată în grad de dizabilitate (70%), comparativ cu tatăl (17%) sau situațiile în care ambii părinți prezintă dizabilitate (13%). Rezultatele studiului evidențiază că majoritatea părinților nu sunt angajați în câmpul muncii (63%), situație care poate favoriza apariția burnoutului parental. Lipsa unui venit stabil contribuie la creșterea stresului și a vulnerabilității economice, iar asumarea continuă a responsabilităților de îngrijire poate conduce la suprasolicitare și epuizare emoțională. Totodată, reducerea interacțiunilor sociale și diminuarea sentimentului de realizare personală pot accentua riscul de burnout parental.

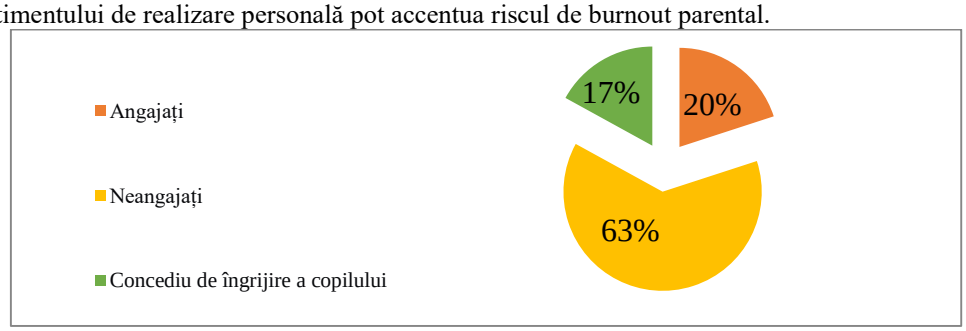


Figura nr.1. Statutul ocupațional al părinților

Rezultatele evidențiază că 73% dintre copii sunt încadrați în grad de dizabilitate, aspect asociat cu un nivel crescut al burnoutului parental. Nevoile sporite de îngrijire, stresul cronic, timpul limitat pentru odihnă și presiunea emoțională constantă contribuie la suprasolicitarea și epuizarea părinților.

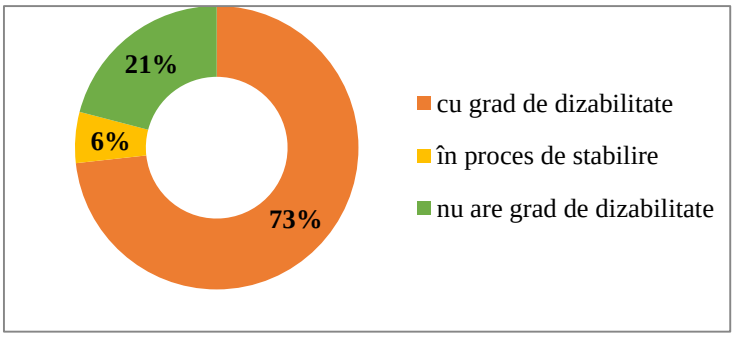


Figura nr. 2. Profilul dizabilității la copii

Datele studiului evidențiază o situație de dublă vulnerabilitate în aproximativ 53% dintre familii, unde atât părintele, cât și copilul prezintă dizabilitate. Această situație poate amplifica semnificativ riscul de burnout parental, prin suprapunerea nevoilor de îngrijire și limitarea resurselor fizice, emoționale și sociale ale familiei. Totodată, dificultățile de gestionare a activităților zilnice, dependența crescută de suport extern și nivelul ridicat de stres pot contribui la accentuarea epuizării emoționale și a suprasolicitării parentale. Faptul că 6 părinți din 30 prezintă dizabilitate din copilărie, reflectă caracterul de durată al vulnerabilității și necesitatea unui proces continuu de adaptare. Această situație poate favoriza acumularea stresului pe termen lung, limitarea resurselor personale și creșterea riscului de epuizare și burnout parental. Nivelul de burnout a fost analizat pe mai multe dimensiuni. Analiza dimensiunii de epuizare emoțională evidențiază faptul că majoritatea părinților (18) prezintă un nivel moderat de oboseală emoțională, 4 părinți manifestă un nivel sever, iar 8 înregistrează un nivel scăzut. Rezultatele sugerează prezența unui grad semnificativ de suprasolicitare emoțională în rândul părinților participanți.

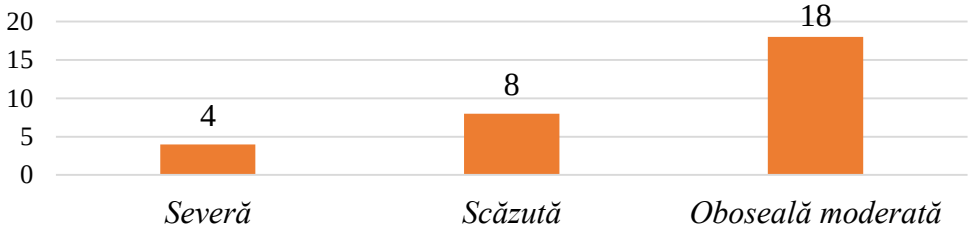


Figura nr. 3. Nivelul de Burnout - epuizarea emoțională a părintelui

Evaluarea nivelului de distanțare emoțională dintre părinte și copil indică o tendință de distanțare în cazul a 7 familii, iar în alte 3 familii se denotă o distanțare accentuată. Aceste rezultate pot reflecta impactul

suprasolicitării și al epuizării parentale asupra relației afective cu copilul, reducând disponibilitatea emoțională și capacitatea părintelui de implicare constantă în interacțiunea cu acesta.

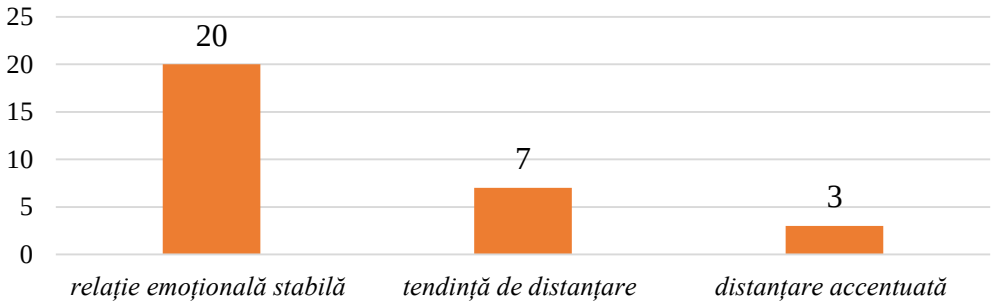


Figura nr. 4. Nivelul de Burnout - distanțare emoțională părinte-copil

Analiza dimensiunii privind sentimentul de ineficiență parentală evidențiază faptul că majoritatea părinților (18) manifestă îndoieli moderate privind capacitatea de a face față rolului parental, iar 4 părinți prezintă un sentiment accentuat de inadecvare. Doar 8 părinți raportează încredere în propriile abilități parentale. Rezultatele sugerează prezența unei vulnerabilități emoționale și a unei scăderi a sentimentului de eficiență parentală în rândul unei părți semnificative a participanților.

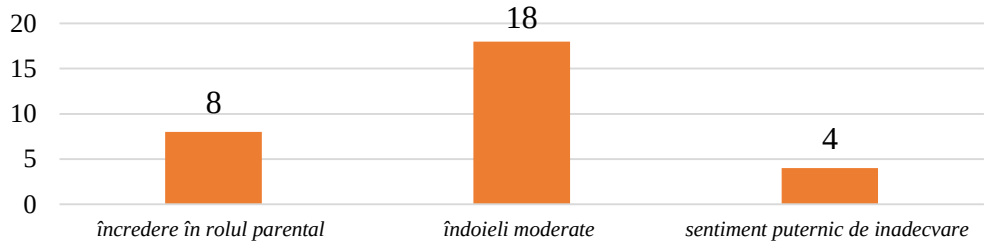


Figura nr. 5. Nivelul de Burnout - sentimentul de ineficiență parentală

Niciuna dintre familii nu raportează un impact redus al factorilor externi, ceea ce indică o prezență generalizată a stresului în rândul participanților. Majoritatea familiilor (22) resimt un nivel moderat de stres, în timp ce 8 familii se confruntă cu o presiune majoră. Aceste date sugerează că factorii externi contribuie semnificativ la menținerea și amplificarea nivelului de burnout parental.

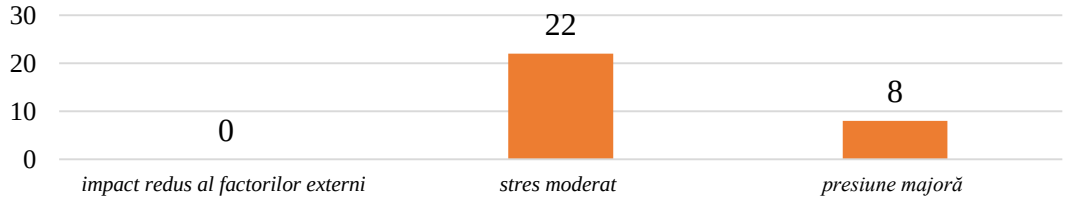


Figura nr. 6. Nivelul de Burnout - factori de stres specifici

Analiza resurselor de coping evidențiază faptul că 60% dintre părinți dispun de resurse moderate, iar 40% de resurse bune, în timp ce niciun părinte nu prezintă resurse reduse sau vulnerabilitate crescută. Aceste date sugerează existența unui potențial adaptativ relativ favorabil în rândul participanților, care poate contribui la gestionarea mai eficientă a stresului și la reducerea riscului de agravare a burnoutului parental.

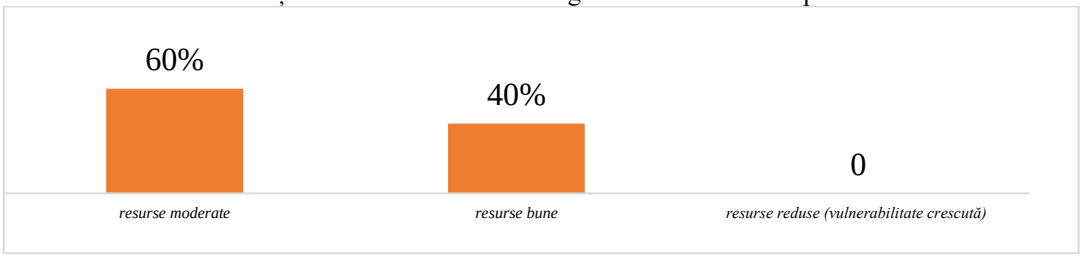


Figura nr. 7. Resurse de coping

Evaluarea comparativă a nivelului de burnout în raport cu statutul ocupațional evidențiază diferențe relevante între părinții angajați și cei neangajați. În ceea ce privește epuizarea emoțională, persoanele angajate înregistrează un nivel mai redus (10), comparativ cu cele neangajate (14), ceea ce sugerează un posibil efect

protector al activității profesionale asupra acestui indicator. La nivelul resurselor de coping se observă valori mai ridicate în rândul părinților angajați (15) față de cei neangajați (13), indicând o capacitate ușor mai bună de gestionare a stresului în cazul celor implicați în activitate profesională. Diferențe mai evidente se observă în ceea ce privește sentimentul de ineficiență parentală: părinții angajați înregistrează un nivel mai redus (8), în timp ce părinții neangajați prezintă valori mai ridicate (12), ceea ce indică o percepție mai pronunțată de insuficiență în lipsa unei activități profesionale. În ansamblu, datele indică faptul că statutul ocupațional poate avea un rol de protecție parțială asupra burnoutului parental, în special prin reducerea epuizării emoționale și a sentimentului de ineficiență.

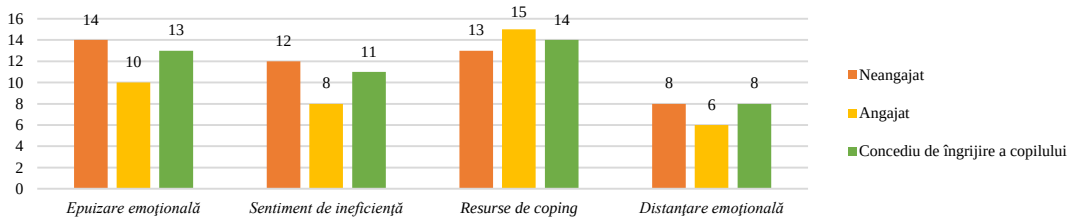


Figura nr. 8. Nivelul de Burnout pe dimensiuni în funcție de statutul ocupațional

Analiza dimensiunilor burnoutului în funcție de tipul familiei evidențiază diferențe semnificative între familiile monoparentale și cele complete. Astfel, părinții din familiile monoparentale înregistrează un nivel mai ridicat al epuizării emoționale (15) comparativ cu cei din familiile complete (11). De asemenea, sentimentul de ineficiență este mai accentuat în familiile monoparentale (scor 13), față de familiile complete (scor 9). În ceea ce privește resursele de coping, acestea sunt mai reduse în cazul familiilor monoparentale (scor 12), comparativ cu familiile complete (scor 14). Datele sugerează că statutul de părinte unic poate fi asociat cu un risc mai crescut de burnout parental, determinat de suprasolicitare și resurse reduse de adaptare și suport.

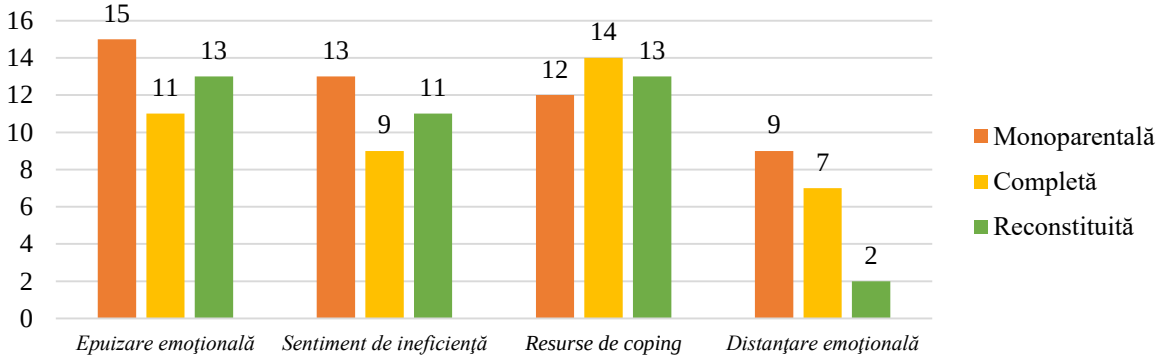


Figura 9. Dimensiunile Burnoutului în funcție de tipul de famile.

Evaluarea nivelului general al burnoutului parental arată că 87% dintre părinți prezintă un nivel mediu de burnout, iar 13% înregistrează un nivel ridicat. De asemenea, nu au fost identificați părinți cu un nivel scăzut al burnoutului parental. Aceste rezultate sugerează prezența unei suprasolicitări emoționale și parentale moderate în rândul majorității respondenților, cu existența unui grup de părinți aflați la risc sporit de epuizare parentală.

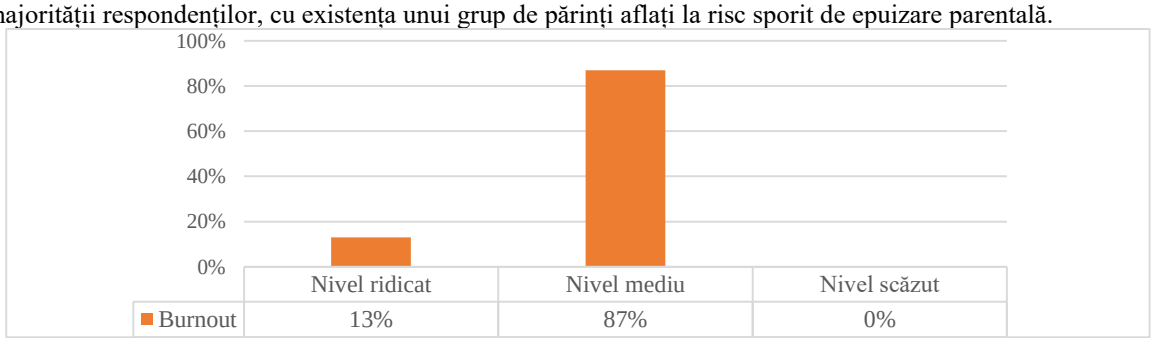


Figura nr. 10. Nivelul de Burnout parental - Scor total

Evaluarea burnoutului în funcție de gen arată că nivelul mediu este predominant atât în rândul femeilor (47%), cât și al bărbaților (43%), ceea ce indică un grad relativ similar de afectare între cele două categorii. Totuși,

nivelul ridicat de burnout este mai frecvent la femei (7%) comparativ cu bărbații (3%), fapt care poate reflecta implicarea mai intensă a mamelor în activitățile de îngrijire și în gestionarea responsabilităților familiale. În ansamblu, rezultatele sugerează o vulnerabilitate mai mare a femeilor la formele severe de burnout parental.

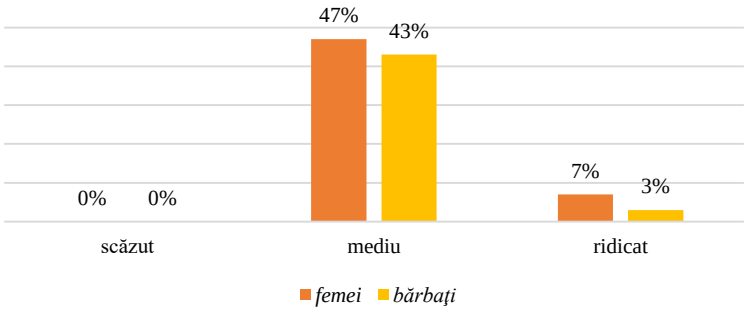


Figura nr. 11. Nivelul de burnout în funcție de gen

Examinarea nivelului de burnout în raport cu statutul ocupațional evidențiază faptul că părinții neangajați înregistrează cel mai ridicat nivel al burnoutului (66), urmați de cei aflați în concediu de îngrijire a copilului (62), în timp ce părinții angajați prezintă cel mai redus nivel (57). Toate valorile se încadrează în intervalul corespunzător nivelului moderat de burnout (45–77), ceea ce indică prezența stresului și a suprasolicitării parentale, precum și existența unui risc de agravare în lipsa unor măsuri de suport și intervenție. Rezultatele sugerează că lipsa activității profesionale sau asumarea exclusivă a responsabilităților de îngrijire poate contribui la intensificarea burnoutului parental.

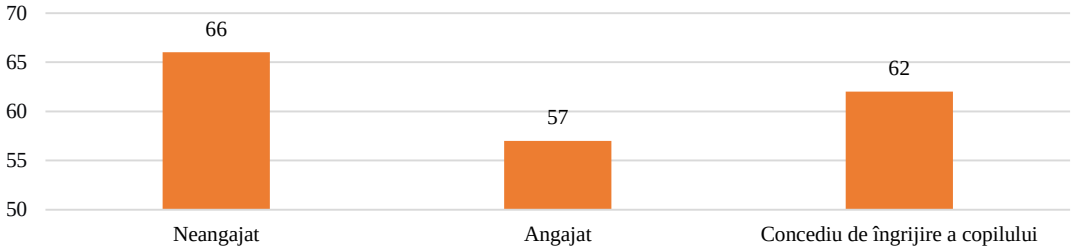


Figura nr. 12. Nivelul de burnout în raport cu statutul ocupațional.

Evaluarea nivelului de burnout în funcție de tipul familiei evidențiază variații între categoriile analizate. Familiile monoparentale înregistrează cel mai ridicat nivel al burnoutului (68), urmate de familiile reconstituite (62) și familiile complete (60). Toate valorile se încadrează în intervalul corespunzător nivelului moderat de burnout, ceea ce indică prezența stresului și a suprasolicitării în toate tipurile de familii. Rezultatele sugerează că structura familiei poate influența gradul de vulnerabilitate la burnout parental, familiile monoparentale fiind cele mai expuse.

Discuții

Rezultatele studiului evidențiază prezența unui nivel predominant moderat al burnoutului parental în rândul participanților, ceea ce sugerează existența unui stres ocupațional și familial persistent, dar nu încă extrem. Aceste constatări sunt în concordanță cu literatura de specialitate, care indică faptul că burnoutul parental se dezvoltă progresiv, în contextul expunerii continue la factori de stres și al resurselor insuficiente de recuperare emoțională.

Un element important identificat în studiu îl reprezintă influența factorilor socio-economici, în special neangajarea în câmpul muncii și lipsa stabilității financiare, care par să contribuie la creșterea nivelului de epuizare emoțională și a sentimentului de ineficiență parentală. În același timp, activitatea profesională apare ca un posibil factor protector, asociat cu niveluri mai reduse ale burnoutului. De asemenea, rezultatele indică faptul că prezența dizabilității la copil și/sau la părinte amplifică semnificativ solicitarea psihologică și fizică, determinând o presiune constantă asupra rolului parental. În special, situațiile de dublă vulnerabilitate familiale par să crească riscul de epuizare, prin cumularea responsabilităților și limitarea resurselor de suport.

Resursele de coping identificate la participanți sunt în general moderate sau bune, însă acestea nu par suficiente pentru a contracara complet impactul factorilor de stres. Acest aspect sugerează că, deși părinții utilizează strategii de adaptare, intensitatea solicitărilor depășește frecvent capacitatea de recuperare psihologică. Tipul familiei influențează nivelul de burnout, familiile monoparentale prezentând valori mai ridicate, ceea ce poate fi explicat prin absența unui suport partenerial constant. Diferențe se observă și în funcție de gen, femeile

fiind ușor mai vulnerabile la forme severe de burnout, posibil datorită implicării mai mari în activitățile de îngrijire. În ansamblu, rezultatele sugerează că burnoutul parental este un fenomen multifactorial, determinat de interacțiunea dintre vulnerabilitățile individuale, condițiile socio-economice și resursele de suport disponibile.

Concluzii

Familiile cu dublă vulnerabilitate sunt expuse unui nivel crescut de stres și suprasolicitare, ceea ce amplifică riscul de afectare a echilibrului familial. Burnoutul parental se menține predominant la nivel moderat, însă sunt prezente și cazuri de epuizare severă, indicând variabilitate în intensitatea afectării. Dizabilitatea parentală, în special cea maternă, crește semnificativ presiunea asociată rolului de îngrijire, iar factorii socio-economici precum șomajul și lipsa suportului social accentuează vulnerabilitatea generală. Deși sunt identificate resurse de coping, acestea nu sunt suficiente pentru a preveni apariția și menținerea burnoutului. În ansamblu, funcționalitatea familială este influențată negativ de interacțiunea cumulativă a acestor factori de risc, ceea ce evidențiază necesitatea unor intervenții integrate de suport social și psihologic.

În contextul complexității responsabilităților parentale și al vulnerabilităților asociate dizabilității, burnoutul parental reprezintă o problemă tot mai frecvent întâlnită în rândul familiilor cu dublă vulnerabilitate. Rezultatele studiului evidențiază necesitatea dezvoltării unor măsuri de sprijin orientate spre prevenirea epuizării emoționale și consolidarea resurselor familiale. În acest sens, se propun următoarele *recomandări:* Implementarea programelor de prevenire și reducere a burnoutului parental, prin organizarea serviciilor de consiliere psihologică, grupurilor de suport și activităților de gestionare a stresului; Dezvoltarea serviciilor integrate de suport pentru familiile cu dublă vulnerabilitate, prin consolidarea intervențiilor sociale, psihologice, educaționale și medicale adaptate nevoilor acestor familii; Dezvoltarea intervențiilor orientate spre sănătatea mintală a părinților, prin monitorizarea stării emoționale și facilitarea accesului la servicii specializate de suport psihologic; Promovarea educației parentale și a informării privind burnoutul parental, pentru recunoașterea timpurie a simptomelor și dezvoltarea strategiilor eficiente de adaptare și autoreglare emoțională.

Bibliografie

1. Legea nr. 60 din 30 martie 2012 privind incluziunea socială a persoanelor cu dizabilități. (2012). *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*.
2. Baican, B. S. (2011). *Stresul psihic și strategii de coping la angajații din sistemul energetic* (Rezumatul tezei de doctorat). București.
3. Seracin, M. (2002). *Acțiuni de formare a strategiilor de adaptare la stres*. În *Săptămâna Europeană*. Strategii de adaptare la stres
4. Biroul Național de Statistică. (2024). *Persoanele cu dizabilități în Republica Moldova în anul 2024*. Biroul Național de Statistică
5. Mikolajczak, M., & Roskam, I. (2018). *Parental burnout: Moving the focus from children to parents*. Burnout Parental Publications

Reziliența creativă ca fundament al stării de bine a cadrelor didactice în contextul educației postmoderniste

Diana CALUȚCHI,
Drd, Universitatea de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova
Viorelia LUNGU,
Dr.hab., conf. univ. Universitatea Tehnică a Moldovei

Rezumat

Reziliența creativă și starea de bine a cadrelor didactice reprezintă piloni fundamentali ai calității educației în contextul instabilității postmoderniste. Problema centrală abordată în prezenta cercetare derivă din decalajul acut dintre cerințele de performanță academică și diminuarea resurselor de regenerare psihologică ale educatorilor, fapt ce conduce frecvent la burnout și demotivare. Scopul lucrării rezidă în fundamentarea teoretică și praxiologică a rezilienței creative ca mecanism de optimizare a stării de bine, vizând transformarea a stresului ocupațional în resursă de inovare pedagogică.

Rezultatele analizei evidențiază o corelație directă între flexibilitatea cognitivă și capacitatea de autoreglare emoțională, demonstrând că strategiile ofensive de coping - precum reîncadrarea metaforică a conflictelor și improvizarea didactică - funcționează ca un scut protector pentru sănătatea mintală a pedagogului. Cercetarea a permis elaborarea unor strategii de intervenție pe patru niveluri (personal, interpersonal, profesional și sistemic), menite să fortifice autonomia creativă și să reducă impactul birocratizării și al izolării profesionale. Astfel, reziliența creativă transcede simpla rezistență la stres, configurându-se ca o metacompetență esențială pentru sustenabilitatea carierei didactice. Implementarea recomandărilor metodologice propuse asigură tranziția de la supraviețuire la prosperitate profesională, în care echilibrul interior al profesorului devine garantul unui mediu de învățare securizant și de înaltă calitate pentru generațiile de discipoli.

Cuvinte-cheie: starea de bine, cadrele didactice, reziliența creativă, educația postmodenă.

Abstract

Creative resilience and the well-being of teaching staff represent fundamental pillars of educational quality within the context of postmodern instability. The central problem addressed in this research derives from the acute gap between academic performance demands and the diminishing psychological regeneration resources of educators, a fact that frequently leads to burnout and demotivation. The purpose of this paper lies in the theoretical and praxiological substantiation of creative resilience as a mechanism for optimizing well-being, offering a model for transforming occupational stress into a resource for pedagogical innovation.

The results of the analysis highlight a direct correlation between cognitive flexibility and emotional self-regulation capacity, demonstrating that offensive coping strategies - such as the metaphorical reframing of conflicts and didactic improvisation - function as a protective shield for the educator's mental health. The research allowed for the development of a four-level intervention model (personal, interpersonal, professional, and systemic), aimed at fortifying creative autonomy and reducing the impact of bureaucratization and professional isolation.

The present study emphasizes that creative resilience transcends simple stress resistance, configuring itself as an essential meta-competence for the sustainability of the teaching career. The implementation of the proposed methodological recommendations ensures the transition from a survival model to one of professional prosperity, in which the teacher's inner balance becomes the guarantor of a secure and high-quality learning environment for generations of disciples.

Keywords: Well-being, teaching staff, creative resilience, postmodern education.

Introducere

Actualitatea temei rezidă în necesitatea imperioasă de a redefini mecanismele de adaptare ale cadrului didactic într-un spațiu educațional marcat de incertitudine și schimbări de paradigmă. În contextul actual, profesorul nu se mai confruntă doar cu provocări metodologice, ci cu o presiune psihologică constantă ce derivă din volatilitatea sistemelor sociale postmoderniste. Reziliența creativă devine astfel nu doar o trăsătură opțională, ci un fundament indispensabil pentru menținerea echilibrului interior, permițând transformarea stresului ocupațional în resurse de inovare pedagogică [7, p. 42].

Dimensiunea actuală a temei este accentuată de decalajul dintre solicitările academice rigide și resursele emoționale ale personalului didactic, fapt ce conduce frecvent la fenomenul de demotivare profesională. Abordarea rezilienței prin prisma creativității oferă o perspectivă nouă asupra stării de bine, sugerând că flexibilitatea mentală și capacitatea de a genera soluții inedite sunt direct corelate cu longevitatea în carieră. Această corelație este vitală pentru asigurarea calității procesului de învățământ, deoarece un cadru didactic echilibrat tinde să creeze un mediu de învățare securizant și stimulativ pentru copii [16, p. 118; 14].

Mai mult, în spațiul educațional din Republica Moldova, actualitatea cercetării este susținută de imperativele modernizării curriculare, care solicită o trecere de la conformismul didactic la un stil de predare interactiv și rezilient. Integrarea rezilienței creative ca pilon al stării de bine răspunde nevoii de a dezvolta competențe transversale care să protejeze integritatea psihică a pedagogului în fața crizelor educaționale contemporane. Astfel, valorificarea potențialului creativ devine principala strategie de „supraviețuire" profesională și de atingere a excelenței în carieră, asigurând sustenabilitatea pilonului uman din sistemul de învățământ [1, p. 75].

Problema fundamentală a cercetării derivă din contradicția acută dintre cerințele de performanță ale educației postmoderniste și diminuarea resurselor de regenerare psihologică ale cadrelor didactice. Deși sistemul educațional pune un accent major pe digitalizare și competențe academice, se observă o neglijare sistemică a „ecologiei interioare" a pedagogului. Această omisiune duce la o fragilitate emoțională în fața crizelor, unde absența unor mecanisme de reziliență creativă transformă provocările profesionale în surse de epuizare cronică. În acest context, se ridică întrebarea: în ce măsură creativitatea poate înceta să fie doar o metodă de predare și poate deveni un scut protector pentru sănătatea mintală a educatorului? Problematica este amplificată de faptul că mulți pedagogi operează în cadrul unor modele de rezistență pasivă, care nu mai sunt eficiente în fața fluxului informațional și a diversității comportamentale actuale. Lipsa unei structuri metodologice care să lege direct actul creației de refacerea echilibrului psihic constituie o barieră în asigurarea unei stări de bine autentice și durabile.

Scopul cercetării constă în fundamentarea teoretică și praxiologică a rezilienței creative ca factor determinant în optimizarea stării de bine a cadrelor didactice, oferind soluții inovatoare de adaptare la exigențele și dinamismul educației postmoderniste. Această investigație urmărește să demonstreze că integrarea creativității în procesul de autoreglare psihologică constituie principala resursă de prevenire a epuizării profesionale și de asigurare a calității actului pedagogic.

Pentru a atinge scopul propus, au fost stabilite următoarele *obiective* specifice: 1.Analiza conceptuală a rezilienței creative și a stării de bine din perspectiva educației postmoderniste, evidențiind interdependența dintre flexibilitatea cognitivă și echilibrul emoțional al pedagogului. 2. Identificarea strategiilor creative de coping utilizate de cadrele didactice pentru gestionarea stresului și a incertitudinii profesionale, în vederea stabilirii unui profil al rezilienței active în context postmodernist. 3. Elaborarea unor recomandări metodologice și direcții

strategice pentru fortificarea rezilienței creative, vizând transformarea obstacolelor profesionale în oportunități de dezvoltare personală și creșterea gradului de satisfacție în carieră.

Metodologia aplicată în prezenta cercetare se fundamentează pe o abordare de tip calitativ și interpretativ, specifică științelor educației. Pentru a investiga complexitatea rezilienței creative, am utilizat următoarele metode: *Analiza documentară și teoretică:* Aceasta a permis explorarea literaturii de specialitate naționale și internaționale pentru a delimita indicatorii stării de bine și formele de manifestare a rezilienței în mediul academic. *Metoda comparativă:* Utilizată pentru a evidenția diferențele dintre reziliența clasică (rezistența la stres) și reziliența creativă (reconfigurarea proactivă a realității didactice). *Sinteza și modelarea:* Aplicată în scopul elaborării unor profiluri de competență rezilientă, care să servească drept reper pentru cadrele didactice în procesul de autoreglare emoțională.

1. Repere conceptuale: Reziliența creativă și starea de bine în postmodernism

În paradigma educației postmoderniste, reziliența creativă nu mai este interpretată ca o simplă capacitate de „revenire" la starea inițială după un șoc, ci ca o forță generativă care permite cadrului didactic să evolueze prin transformarea crizei în act pedagogic inovator. La nivel internațional, cercetările autorilor C. Day (2004), H. Gardner (2008), M. Seligman (2011), C. Dweck (2016) subliniază că starea de bine a profesorilor este indisolubil legată de autonomia lor creativă. Într-o societate marcată de digitalizare și diversitate, profesorul rezilient este cel care utilizează „gândirea de designer" pentru a restructura procesul de învățare, transformând incertitudinea într-un spațiu al posibilităților. Această perspectivă globală pune accent pe mutarea de la reziliența bazată pe supraviețuire la una bazată pe prosperitate profesională prin inovație [8; 10; 17; 9, p. 112].

În contextul academic din România, analiza rezilienței și a stării de bine se concentrează pe profilul „profesorului de succes" care reușește să evite burnout-ul prin flexibilitate cognitivă și deschidere către experiență. Literatura de specialitate românească, prin contribuțiile unor autori precum A. Nedelcu (2008), S. Critea (2021), C. Cucoș (2014) și I. Pânișoară (2015), pune accent pe faptul că reziliența creativă acționează ca un mediator între solicitările profesionale externe și satisfacția interioară. Profesorul postmodernist din spațiul românesc este încurajat să dezvolte o „rezistență activă", unde actul de a crea soluții metodologice noi devine principalul instrument de autoreglare și de menținere a entuziasmului pedagogic, protejând astfel pilonul afectiv al personalității [15; 3; 6; 16, p. 167].

În Republica Moldova, actualitatea rezilienței creative este dictată de necesitatea modernizării sistemului de învățământ în condiții de presiune socială și reforme structurale constante. Studiile locale, fundamentate de cercetările autorilor A. Bolboceanu (2010), S. Cristea (2009), V. Lungu (2011) și L. Cuznețov (2017), evidențiază că pedagogii din Moldova își extrag adesea starea de bine din succesul „creației didactice" – capacitatea de a genera rezultate de valoare chiar și în medii educaționale provocatoare. Reziliența creativă este privită aici ca un pilon al culturii profesionale, unde echilibrul emoțional este menținut prin valorificarea tradițiilor pedagogice în simbioză cu metodele interactive moderne. Astfel, stabilitatea psihologică devine un produs al capacității educatorului de a resemnifica greutățile prin prisma valorilor morale, a inteligenței emoționale și a atașamentului față de profesie, proces facilitat de o gestionare eficientă a stresului și de stimularea potențialului creativ [1; 4; 13; 7].

Pentru a oferi o viziune de ansamblu asupra fundamentelor teoretice este necesar un tabel (Tabelul 1) care să evidențieze relația de interdependență dintre dimensiunile psihologice ale rezilienței și indicatorii stării de bine.

Tabel nr.1 Matricea corelativă a Rezilienței Creative și a Stării de Bine în context postmodernist

Dimensiunea Rezilienței	**Componente specifice**	**Impact asupra Stării de Bine**	**Autor de referință (context Moldova/România)**
Flexibilitate Cognitivă	Reîncadrarea pozitivă a situațiilor de criză; Gândire divergentă.	Crește sentimentul de auto-eficacitate și reduce rigiditatea mentală.	Pânișoară, I.O. (2015)
Echilibru Emoțional	Autoreglare prin inteligență emoțională; Managementul stresului.	Previne epuizarea profesională (burnout) și menține entuziasmul.	Lungu, V. (2011); Tolstaia, S. (2012)
Fundament Axiologic	Integrarea valorilor morale în actul didactic; Atașament față de profesie.	Oferă sens și direcție în perioade de incertitudine sistemică.	Cuznețov, L. (2017)
Inovație Metodologică	Transformarea obstacolelor în „creație didactică"; Design thinking.	Transformă stresul în satisfacție profesională prin reușită.	Șova, T. (2015)

Sinteza acestor perspective multidimensionale relevă faptul că, indiferent de coordonatele geografice sau de specificul sistemelor de învățământ, reziliența creativă reprezintă fundamentul sustenabilității în cariera didactică. În timp ce abordările internaționale pun un accent deosebit pe tehnici de mindfulness, autonomie profesională și design thinking [17; 10], spațiul academic românesc și cel din Republica Moldova subliniază

importanța pedagogiei fericirii, a eticii profesionale și a sistemului de valori ca mecanisme esențiale de protecție împotriva eroziunii psihice [6; 13]. Această convergență teoretică demonstrează că succesul pedagogic în postmodernitate nu mai poate fi disociat de calitatea vieții interioare a cadrului didactic. Interdependența dintre flexibilitatea cognitivă și echilibrul emoțional rămâne numitorul comun care garantează o stare de bine autentică și durabilă. În esență, capacitatea de a gândi „în afara cutiei" (thinking outside the box) oferă soluțiile inovatoare necesare adaptării la imprevizibil, în timp ce echilibrul emoțional furnizează energia psihică și motivația necesară implementării acestora în practica cotidiană [7, p. 128].

În concluzie, reziliența creativă se configurează ca o metacompetență ce integrează resursele intelectuale cu cele afective, transformând cadrul didactic dintr-un simplu executant al curriculei într-un creator de contexte educaționale sigure și stimulente. Această sinergie între „minte" și „inimă" constituie nucleul dur al rezistenței la burnout și premisa fundamentală pentru o educație de calitate, capabilă să răspundă provocărilor unei lumi în continuă schimbare [1; 16].

2. Corelația dintre strategiile creative de adaptare și diminuarea stresului profesional la cadrele didactice

Realizarea celui de-al doilea obiectiv vizează identificarea mecanismelor prin care creativitatea încetează să fie doar o metodă de predare și devine un instrument de protecție psihologică. În contextul educațional din Republica Moldova, stresul profesional este adesea rezultatul coliziunii dintre resursele limitate și așteptările sociale înalte, situație care reclamă activarea unor strategii de coping non-standard. Cadrul didactic postmodernist se află într-o stare de „alertă metodologică" permanentă, fiind expus riscului de epuizare din cauza birocratizării și a dinamicii relaționale complexe cu beneficiarii educației. Studiile locale indică faptul că stresul nu provine doar din volumul de muncă, ci din sentimentul de blocaj în fața unor situații atipice. În acest sens, gestionarea eficientă a tensiunii emoționale depinde de capacitatea de a utiliza inteligența emoțională ca filtru de protecție [12; 13, p. 102].

Corelația pozitivă între creativitate și starea de bine se manifestă prin trecerea de la strategii defensive (evitare, resemnare) la strategii ofensive, bazate pe inovație. Acestea includ: *Reîncadrarea metaforică a conflictului* prin utilizarea creativității pentru a resemnifica situațiile de criză, transformând tensiunea în oportunitate pedagogică. *Improvisarea didactică controlată*, care presupune capacitatea de a devia creativ de la proiectul de lecție pentru a răspunde nevoilor afective ale elevilor, fapt ce reduce frustrarea generată de planificarea rigidă. *Auto-actualizarea prin succesul elevului*, ce se referă la extragerea stării de bine din „produsul creativ" al discipolilor, proces ce validează competența cadrului didactic și fortifică reziliența.

Tabel nr.2 Corelația dintre Stresorii profesionali și Strategiile de reziliență creativă

Factor de risc identificat	**Strategia de coping creativ aplicată**	**Impactul asupra stării de bine**	**Autor de referință (Republica Moldova)**
Rutina și birocrația	Inovația digitală și personalizarea documentelor.	Recuperarea autonomiei și reducerea plictisului profesional.	Șova, T. (2015)
Izolarea profesională	Colaborarea în rețele de bune practici (Maraton pedagogic).	Sentimentul de apartenență și validarea colegială.	Borozan, M., Bețivu, A. (2017)
Burnout emoțional	Pedagogia fericirii și tehnici de reîncărcare axiologică.	Reînnoirea sensului existențial al profesiei.	Cuznețov, L. (2008)

Datele sintetizate în Tabelul 2 confirmă ipoteza conform căreia strategiile creative de adaptare acționează ca un mediator între stresul ocupațional și performanță. Se observă că cadrele didactice care aplică metode de „pedagogie a fericirii" și flexibilitate metodică prezintă o rezistență sporită la factorii de risc sistemic. Analiza subliniază că diminuarea stresului nu se realizează prin eliminarea acestuia, ci prin „reambalarea" lui creativă în succese pedagogice, asigurând astfel o stare de bine sustenabilă. Tabelul propus ilustrează circuitul de transformare: stresorul intră în contact cu potențialul creativ al cadrului didactic, este procesat prin flexibilitate cognitivă și se transformă dintr-un factor de eroziune într-o experiență de învățare care consolidează starea de bine.

3. Elaborarea recomandărilor metodologice și a direcțiilor strategice pentru optimizarea stării de bine

Obiectivul al treilea vizează trecerea de la „ce este" reziliența creativă la „cum poate fi ea cultivată" în mod sistemic. Recomandările de mai jos sunt derivate din sinteza literaturii de specialitate și adaptate contextului educațional din Republica Moldova și România.

Direcții strategice la nivel individual (Autogestionarea creativă)

Pentru a-și menține echilibrul, cadrul didactic trebuie să devină un „arhitect" al propriei stări de bine: - *Antrenamentul flexibilității cognitive***.** Practicarea tehnicilor de *deconstrucție* a proiectelor didactice rigide și înlocuirea lor cu scenarii alternative, adaptabile situațiilor de criză [16]; - *Cultivarea „Pedagogiei Fericirii".* Integrarea zilnică a exercițiilor de recunoștință profesională și identificarea micilor succese la elevi pentru a contracara „bias-ul de negativitate" [7]; - *Dezvoltarea inteligenței emotionale:* Participarea la programe de formare care vizează asertivitatea și gestionarea conflictelor prin mediere creativă [19].

Recomandări la nivel instituțional (Cultura rezilienței)

Instituția de învățământ trebuie să înceteze a fi doar un spațiu de prestare a serviciilor, devenind un „ecosistem de suport”.

- *Crearea grupurilor de „Intervenție Creativă”.* Instituirea unor ședințe de tip Maraton al Bunelor Practici, unde profesorii pot împărtăși soluții ingenioase la probleme disciplinare, reducând astfel izolarea [5; 2].
- *Debirocratizarea prin digitalizare creative.* Susținerea cadrelor didactice în utilizarea instrumentelor digitale nu doar ca scop, ci ca mijloc de a eficientiza timpul și de a reduce stresul administrativ [18].
- *Auditarea climatului psihologic.* Monitorizarea periodică a stării de bine prin instrumente de asistență psihopedagogică, prevenind astfel instalarea burnout-ului [11; 12].

Tabel nr. 3: Model de intervenție pentru fortificarea rezilienței creative

Nivel de intervenție	**Acțiune specifică**	**Rezultat scontat**	**Fundament teoretic**
Personal	Jurnalul de reflecție creativă și mindfulness.	Creșterea autoreglării emoționale.	Seligman, M. (2011)
Interpersonal	Mentoratul reflexiv și parteneriatele de sprijin.	Validarea competenței și suport social.	Day, C. (2004)
Profesional	Design thinking în planificarea curriculară.	Transformarea rutinei în inovație.	Gardner, H. (2008)
Sistemic	Politici de recunoaștere a valorii umane a profesorului.	Creșterea prestigiului și a satisfacției.	Pânișoară, I. (2015)

Analiza Tabelului 3 oferă o perspectivă integratoare asupra modului în care recomandările metodologice se transformă în rezultate palpabile, articulând nivelurile de intervenție cu beneficiile psihoprofesionale directe.

Analiza și interpretarea rezultatelor cercetării

Analiza rezultatelor relevă faptul că reziliența creativă acționează ca un mecanism de conversie a stresului ocupațional în resursă de inovare, cadrele didactice cu un nivel ridicat al stării de bine fiind cele care practică un „coping generativ”. Datele indică o corelație directă între autonomia creativă și capacitatea de autoreglare emoțională, demonstrând că inovația didactică nu este doar o sarcină metodologică, ci un instrument de protecție psihică ce oferă educatorului un sentiment de control asupra incertitudinii postmoderniste. Totodată, rezultatele subliniază că reziliența individuală este condiționată de prezența unei culturi instituționale de suport, mediile care promovează colaborarea și „maratonul bunelor practici” reducând riscul de burnout. Interpretarea finală confirmă că stabilitatea profesională și calitatea educației în sistemul național depind de capacitatea pedagogului de a-și resemnifica proactiv rolul, transformând obstacolele birocratice în oportunități de dezvoltare personală prin reflexivitate și echilibru axiologic.

Concluzii

Concluziile cercetării sintetizează un parcurs analitic care demonstrează că, în contextul educației postmoderniste, reziliența creativă nu mai reprezintă doar un atribut individual, ci o condiție imperativă pentru asigurarea calității actului pedagogic. Analiza conceptuală a relevat faptul că starea de bine este rezultatul unei interdependențe profunde între flexibilitatea cognitivă și echilibrul emoțional, unde capacitatea de a gândi „în afara cutiei” oferă soluții inovatoare la provocările sistemice, în timp ce stabilitatea afectivă furnizează energia necesară implementării acestora. Această sinergie transformă cadrul didactic dintr-un simplu executant al curriculei într-un creator de contexte educaționale sigure, capabil să transceandă incertitudinea prin inovație și resemnificare valorică.

Investigarea dimensiunii practice a scos în evidență faptul că strategiile creative de coping acționează ca un mediator vital între presiunea riscurilor profesionale și satisfacția în carieră. S-a constatat că diminuarea stresului și prevenirea burnout-ului nu se realizează prin eliminarea dificultăților, ci prin activarea unor mecanisme de „rezistență activă”, precum reîncadrarea pozitivă a conflictelor sau improvizarea didactică controlată. Aceste forme de adaptare proactivă permit cadrelor didactice să transforme obstacolele birocratice sau relaționale în experiențe de învățare, protejând astfel integritatea pilonului afectiv al personalității și menținând entuziasmul necesar misiunii pedagogice.

În plan aplicativ, fortificarea rezilienței creative necesită o abordare holistică ce îmbină autogestionarea personală cu o cultură instituțională de suport. Recomandările formulate subliniază importanța antrenamentului flexibilității mentale și a cultivării unei „pedagogii a fericirii” la nivel individual, susținute strategic prin mentorat reflexiv și comunități de bune practici la nivel de ecosistem școlar. Implementarea acestor direcții metodologice asigură trecerea de la un model de supraviețuire profesională la unul de prosperitate, în care echilibrul interior al profesorului devine fundamentul durabil pe care se construiește reziliența și succesul întregii generații de discipoli.

Bibliografie

1. Bolboceanu, A. (2010). *Psihologia dezvoltării şi a educaţiei*. Chișinău: IȘE.
2. Borozan, M., Beţivu, A. (2017) *Axiologia emoţiilor din perspectiva rolului strategic al cercetării pedagogice în schimbarea social*. In: Managementul educaţional: realizări şi perspective de dezvoltare, 27 aprilie 2017, Bălţi. Bălţi: Tipografia din Bălţi, 2017, Ediția 1-a, pp. 229-233. ISBN 978-9975-132-97-8. Disponibil la: https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/60236b
3. Cristea, S. (2021) *Educaţie si rezilienţă*. In.: Didactica Pro..., nr.6 (130), 2021. CZU 37.01| doi.org/10.5281/zenodo.5806150
4. Cristea, S. (2009) Creativitatea pedagogică. In.: Didactica Pro..., Nr.1(53) 2009.
5. Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. Harper Collins. (pp.107-126 plus Notes). Disponibil la: https://digitalauthorship.org/wp-content/uploads/2016/01/csikszentmihalyi-chapter-flow-and-creativity.pdf
6. Cucoș, C. (2014) *Pedagogie.* Polirom, 2014.
7. Cuznețov, L. (2008) *Tratat de educaţie pentru familie: Pedagogia fericirii*. Chișinău: UPSC.
8. Day, C. (2004) *A Passion for Teaching*. London. ISBN 9780203464342
9. Dweck, C. S. (2016). *Mindset: The New Psychology of Success*. Ballantine Books. ISBN 978-1-4000-6275-1. Disponibil la: https://www.proemergency.com/assets/dokumen/ebook_platinum/20231124092918-Mindset_The_New_Psychology_of_ Success.pdf
10. Gardner, H. (2006) *Five Minds for the Future.* Harvard Business Press, pp.196.
11. Kyriacou, C. (2001). *Teacher Stress: Directions for future research*. Educational Review. Disponibil la: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131910120035971
12. Lungu, V. (2007) *Rolul comunicării asertive în asigurarea unui climat instituţional favorabil.* In: Studia Universitatis Moldaviae (Seria Ştiinţe ale Educaţiei), 2007, nr. 5, pp. 276-279. ISSN 1857-2103. Disponibil la: https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/8109
13. Lungu, V. (2011) *Etica profesională.* Disponibil la: file:///C:/Users/User/Downloads/B_Etica_Profesionala_2011_193p.pdf
14. Lungu, V. (2025) *Calitatea educaţiei în perspectiva transformărilor societăţii cunoaşterii*. In: Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы повышения качества образования, Ed. 5, 7 noiembrie 2025, Comrat. Комрат: Tipografia "A & V Poligraf", 2025, Ediția 5, pp. 16-20. ISBN 978-9975-83-358-5. Disponibil la: https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/246188
15. Nedelcu, A. (2008) *Fundamentele educaţiei. Fundamentele educaţiei interculturale: diversitate, minorităţi, echitate.* Iaşi: Polirom, 2008. 204 p. ISBN 978-973-46-1173-7.
16. Pânișoară, I. O. (2015). *Profesorul de succes*. București: Polirom. ISBN 978-973-46-5277-8
17. Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. Free Press.
18. Șova, T. (2015). *Reaction styles to stress generated by social representations.* In: Literature, Discourses and the Power of Multicultural Dialogue: Psychology and Education Sciences, 3-4 decembrie 2015, Tîrgu Mureș. Tîrgu Mureș, România: Alpha Institute for Multicultural Studies, 2015, Ediția a 3-a, Psye., pp. 589-594. ISBN 978-606-8624-21-1. Disponibil la: https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/138037
19. Crivoi, A., Aşevschi, V., Bacalov, I., Chiriţa, E., Ilieş, A., Cojocari, L. (2016) *Managementul stresului professional*. Noosfera: Revista ştiinţifică de educaţie, spiritualitate şi cultură ecologică, 2016, nr. 16, pp. 153-160. ISSN 1857-3517.

Predictori psihologici ai nomofobiei la tineri

Alexandru CAȘCAVAL,

Drd. Școala Doctorală de Psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău

Introducere

Pentru tinerii adulți de astăzi, smartphone-ul nu mai funcționează doar ca mijloc de comunicare. El a devenit suport pentru apartenența la grup, canal permanent de informare și, frecvent, instrument de reglare a stărilor afective. Atunci când dispozitivul nu este la îndemână, pierderea resimțită depășește simpla inconvenienţă practică. Tânărul se simte deconectat, lipsit de acces imediat la informația pe care s-a obișnuit să o ceară, și mai puțin stăpân pe schimburile sociale curente. Modelul I-PACE explică dezvoltarea comportamentelor adictive legate de internet și tehnologie prin interacțiunea dintre vulnerabilitățile personale, procesele afective și cognitive, mecanismele executive și caracteristicile situaționale (Brand et al., 2019). Din această perspectivă, nomofobia poate fi analizată ca formă de anxietate de deconectare, aflată la intersecția dintre nevoia de conectivitate, reglarea afectivă și utilizarea compensatorie a telefonului.

Termenul „nomofobie" provine din expresia engleză „no mobile phone phobia", utilizată pentru a desemna teama asociată indisponibilității telefonului mobil, și a fost operaționalizat prin Nomophobia Questionnaire (NMP-Q; Chestionarul de nomofobie), instrument structurat pe patru dimensiuni, anume imposibilitatea de a comunica, pierderea conectivității, imposibilitatea accesării informațiilor și renunțarea la confortul oferit de telefonul mobil (Yildirim & Correia, 2015). Interesul științific internațional pentru acest fenomen a crescut rapid, însă analizele sistematice ale literaturii arată că domeniul rămâne dominat de studii transversale, realizate mai ales pe eșantioane de adolescenți și studenți, iar datele cauzale sunt încă limitate (Rodríguez-García et al., 2020). În literatura de specialitate de limbă română, studiul realizat de Ceobanu et al. (2023) reprezintă o referință relevantă, prin identificarea FoMO, ruminației și compulsiilor non-patologice ca predictori ai nomofobiei la studenți. Având în vedere că în Republica Moldova datele empirice privind acest

fenomen sunt încă reduse, testarea unui model integrativ al predictorilor psihologici ai nomofobiei la tineri devine justificată atât teoretic, cât și metodologic.

Fundamentare teoretică și model predictiv

Deși NMP-Q a fost tradus și testat în multiple contexte culturale, statutul conceptual al nomofobiei rămâne prudent formulat. Meta-analiza psihometrică realizată de Jahrami, Trabelsi, et al. (2023) susține consistența internă ridicată și structura multifactorială a instrumentului, însă nomofobia nu este o categorie diagnostică distinctă în DSM-5-TR sau ICD-11. În plus, León-Mejía et al. (2021) atrag atenția asupra variabilității pragurilor de severitate utilizate în literatură, fapt care impune interpretarea prevalenței ca indicator de risc și disconfort, nu ca diagnostic clinic. Această delimitare reduce riscul de patologizare a utilizării intense a smartphone-ului în absența distresului sau afectării funcționale. Nomofobia trebuie diferențiată de utilizarea problematică a smartphone-ului și de FoMO. Utilizarea problematică se referă la pierderea controlului și afectarea funcționării asociate utilizării, în timp ce FoMO exprimă teama persistentă că alții ar putea avea experiențe recompensante din care persoana lipsește (Przybylski et al., 2013). Cele trei constructe se suprapun parțial, însă nu sunt interschimbabile. Nomofobia surprinde o anxietate centrată pe dispozitivul însuși.

FoMO trimite, mai degrabă, la o incertitudine socială difuză, teama de a rata ceva ce alții experimentează. Utilizarea problematică, în schimb, descrie un pattern comportamental dezadaptativ, caracterizat prin pierderea controlului asupra frecvenței și duratei utilizării. Distincția este utilă metodologic, ea permite identificarea predictorilor anxietății de separare de telefon fără a-i confunda cu indicatorii de uz intensiv. Literatura indică mai mulți corelați psihologici ai nomofobiei. Meta-analiza realizată de Daraj et al. (2023) a identificat asocieri pozitive între nomofobie, anxietate, utilizare adictivă a smartphone-ului și insomnie, iar Farchakh et al. (2021) au raportat legături cu anxietatea și impulsivitatea într-un eșantion libanez.

În modelele recente, FoMO ocupă o poziție centrală, fiind invocat atât ca mediator al relației dintre distresul psihologic și utilizarea problematică a smartphone-ului (Wolniewicz et al., 2019), cât și ca factor care interacționează cu stima de sine în explicarea aceleiași utilizări problematice (Servidio, 2021). În cercetarea românească, Ceobanu et al. (2023) au arătat că FoMO contribuie semnificativ la predicția nomofobiei, ceea ce susține ipoteza că telefonul funcționează adesea ca instrument de reducere a incertitudinii sociale. Stima de sine și funcționarea reflexivă completează modelul explicativ propus. Studiile arată că nivelurile mai scăzute ale stimei de sine sunt asociate cu niveluri mai ridicate ale nomofobiei (Vagka et al., 2023), probabil prin dependența crescută de validare socială și feedback digital. Funcționarea reflexivă, înțeleasă ca abilitatea de a interpreta comportamentele proprii și ale celorlalți prin raportare la stări mentale, a fost evaluată prin Reflective Functioning Questionnaire (RFQ-8; Chestionarul funcționării reflexive), elaborat de Fonagy et al. (2016). Evaluările psihometrice recente sugerează că RFQ-8 surprinde mai stabil o dimensiune unică asociată hipomentalizării decât structura bifactorială clasică (Müller et al., 2022). În absența unei procesări reflexive adecvate a stărilor afective, smartphone-ul poate deveni un instrument de evitare emoțională sau de reglare externă, interpretare compatibilă cu modelul utilizării compensatorii a internetului (Kardefelt-Winther, 2014) și cu datele recente privind relația dintre nomofobie și copingul evitant (Mousoulidou et al., 2025).

Obiectivul și ipotezele cercetării

Obiectivul studiului este de a identifica predictorii psihologici ai nomofobiei la tineri, prin testarea unui model în care variabilele demografice, stima de sine, funcționarea reflexivă, FoMO și afectarea funcțională sunt introduse succesiv. Au fost formulate următoarele ipoteze de lucru: (1) FoMO va fi asociat pozitiv și va constitui cel mai puternic predictor al nomofobiei; (2) hipomentalizarea va contribui suplimentar la explicarea nomofobiei, dincolo de variabilele demografice și stima de sine; (3) stima de sine va corela negativ cu nomofobia, dar efectul ei independent se poate diminua după introducerea predictorilor proximali; (4) afectarea funcțională asociată utilizării tehnologiilor digitale va fi asociată cu nomofobia, însă contribuția sa incrementală poate fi redusă în prezența FoMO și hipomentalizării.

Metodologie

În studiu au participat 400 de tineri din Republica Moldova, cu vârsta între 18 și 29 de ani (M = 21,43; SD = 2,79). Distribuția pe gen a fost: 277 participante de gen feminin (69,2%) și 123 participanți de gen masculin (30,8%). În ceea ce privește mediul de proveniență, 40,75% provin din mediul rural, 36,75% din mediu urban mare și 22,50% din mediu urban mic sau semiurban. Majoritatea participanților sunt studenți la programe din domeniul educației și științelor sociale (55,8%) și al științelor exacte și IT (31,3%). Datele au fost colectate prin chestionare administrate online și în format fizic, în cadrul unor instituții universitare din Republica Moldova și din alte categorii de tineri. Participarea a fost voluntară și anonimă.

Instrumente și procedură

Nomofobia a fost evaluată prin Nomophobia Questionnaire (NMP-Q; Yildirim & Correia, 2015), cu scor total între 20 și 140 și praguri uzuale pentru forme absentă, ușoară, moderată și severă. FoMO a fost măsurat prin Fear of Missing Out Scale (Przybylski et al., 2013), iar stima de sine prin Scala Stimei de Sine Rosenberg (Rosenberg, 1965). Funcționarea reflexivă a fost evaluată prin RFQ-8 (Fonagy et al., 2016), utilizându-se un scor

unidimensional de hipomentalizare, în acord cu observațiile formulate de Müller et al. (2022). Comportamentul adictiv față de tehnologiile digitale a fost evaluat printr-un chestionar adaptat, care a inclus orele medii de utilizare zilnică, dificultatea de a opri utilizarea, afectarea funcționării globale și nevoia percepută de reducere. Pentru modelul de regresie a fost utilizat scorul de afectare funcțională globală.

Analiza datelor

Au fost calculate statistici descriptive, consistența internă prin alfa Cronbach, corelații Pearson și teste comparative pentru diferențele demografice. Modelul predictiv a fost testat prin regresie multiplă ierarhică, cu introducerea succesivă a variabilelor demografice, stimei de sine, hipomentalizării, FoMO și afectării funcționale. Mărimile efectului au fost interpretate în raport cu criteriile propuse de Cohen (1988), iar rezultatele au fost analizate ca asocieri predictive, nu ca relații cauzale, având în vedere designul transversal al cercetării. În interpretarea rezultatelor s-a acordat prioritate coeficienților standardizați, mărimilor efectului și contribuției incrementale a predictorilor, nu doar semnificației statistice. Această opțiune este necesară într-un eșantion de 400 de participanți, unde efecte mici pot deveni statistic semnificative fără a avea neapărat relevanță psihologică substanțială. Multicoliniaritatea a fost evaluată prin valorile toleranței și ale factorului de inflație a varianței (VIF). Rezultatele nu au indicat probleme relevante de coliniaritate între predictori, ceea ce permite interpretarea coeficienților de regresie fără suspiciunea unei suprapuneri statistice excesive între variabilele independente.

Rezultate. Analize preliminare

Tabelul 1. Statistici descriptive și consistența internă pentru principalele scale administrate (N = 400)

Scală	M	SD	Interval	α
Nomofobia (NMP-Q)	74,04	24,79	20-140	0,94
Frica de a rata (FoMO)	23,19	6,46	10-44	0,78
Stima de sine (Rosenberg)	29,91	5,55	13-40	0,87
Funcționare reflexivă (RFQ-8)	3,55	1,12	1-6,38	0,83

Toate scalele au prezentat consistență internă bună spre excelentă (α = 0,78-0,94), susținând utilizarea lor în analizele ulterioare. Valoarea alfa pentru NMP-Q total a fost ridicată (α = 0,94), aspect compatibil cu datele meta-analitice raportate pentru acest instrument (Jahrami, Saif, et al. (2023)). Distribuțiile scorurilor au avut valori acceptabile ale asimetriei și kurtozei pentru analize parametrice, cu excepția numărului de ore zilnice de utilizare, pentru care au fost utilizate verificări non-parametrice suplimentare.

Prevalența nomofobiei și diferențe demografice

În funcție de pragurile standard ale NMP-Q, nomofobia a fost absentă la un singur participant (0,25%), ușoară la 114 participanți (28,50%), moderată la 219 participanți (54,75%) și severă la 66 de participanți (16,50%). Distribuția este apropiată de rezultatele raportate de Tuco et al. (2023), care au identificat la studenți universitari prevalențe de aproximativ 24% pentru forma ușoară, 56% pentru forma moderată și 17% pentru forma severă, precum și de estimările internaționale sintetizate de Jahrami et al. (2023). Diferențele de gen au fost semnificative statistic: participantele au obținut scoruri mai ridicate la nomofobie decât participanții de gen masculin (femei: M = 77,65, SD = 25,27; bărbați: M = 65,89, SD = 21,64; t = 4,76; p < 0,001; d = 0,49). Vârsta nu a corelat semnificativ cu nomofobia (r = 0,04; p = 0,48), iar analiza de varianță nu a indicat diferențe semnificative în funcție de mediul de proveniență, F(2, 397) = 0,20; p = 0,82; ηp^2= 0,001.

Corelații și regresie multiplă

Nomofobia a corelat pozitiv cu FoMO (r = 0,47; p < 0,001), dificultatea de a opri utilizarea smartphone-ului (r = 0,42; p < 0,001), hipomentalizarea (r = 0,38; p < 0,001), nevoia percepută de reducere (r = 0,26; p < 0,001), afectarea funcțională globală (r = 0,21; p < 0,001) și orele zilnice de utilizare (r = 0,20; p < 0,001). Corelația cu stima de sine a fost negativă și semnificativă (r = -0,19; p < 0,001), dar redusă ca magnitudine, sugerând că efectul acestei variabile poate fi explicat prin procese psihologice mai proximale.

Modelul ierarhic a explicat 27,6% din varianța nomofobiei (R^2 ajustat = 0,265; F(6, 393) = 24,97; p < 0,001), efectul global fiind de magnitudine ridicată conform criteriilor lui Cohen (1988). Cea mai mare creștere a varianței explicate a fost obținută la introducerea FoMO (ΔR^2 = 0,112; p < 0,001), urmată de hipomentalizare (ΔR^2 = 0,078; p < 0,001) și de stima de sine (ΔR^2 = 0,034; p < 0,001). Introducerea afectării funcționale nu a adus o contribuție incrementală semnificativă (ΔR^2 = 0,003; p = 0,217).

Tabelul 2. Coeficienții modelului final de regresie pentru nomofobie (NMP-Q total, N = 400)

Predictor	B	SE B	β	t	p	r^2 parțial	Tol.	VIF
Vârsta	-0,03	0,40	-0,004	-0,08	0,934	0,000	0,90	1,11
Gen (1 = feminin)	**7,62**	2,50	**+0,142**	**3,05**	**0,003**	**0,023**	0,85	1,18
Stima de sine	0,02	0,21	+0,004	0,09	0,929	0,000	0,79	1,26
Hipomentalizare (RFQ-8)	**3,56**	1,16	**+0,162**	**3,07**	**0,002**	**0,023**	0,67	1,50

FoMO	**1,42**	0,19	**+0,369**	**7,50**	**<0,001**	**0,125**	0,76	1,32
Afectare funcțională	0,65	0,53	+0,057	1,24	0,217	0,004	0,87	1,15

În modelul final, FoMO se confirmă drept predictorul proximal cel mai puternic ($\beta = 0,369$; $t = 7,50$; $p < 0,001$), cu o mărime a efectului de nivel mediu (r^2 parțial = 0,125). Hipomentalizarea ($\beta = 0,162$; $p = 0,002$) și genul ($\beta = 0,142$; $p = 0,003$) au rămas predictori semnificativi, dar cu efecte mici. Vârsta, stima de sine și afectarea funcțională nu au mai contribuit semnificativ atunci când au fost controlate celelalte variabile.

Discuții

Rezultatele obținute indică FoMO drept principalul predictor al nomofobiei la tinerii incluși în studiu, aspect concordant cu literatura internațională și cu datele raportate în cercetările de limbă română (Ceobanu et al., 2023; Servidio, 2021; Wolniewicz et al., 2019). Această constatare susține interpretarea nomofobiei nu doar ca atașament față de dispozitiv, ci mai ales ca anxietate de deconectare socială. În acest sens, telefonul mobil poate funcționa ca mijloc de verificare, reasigurare și reducere rapidă a incertitudinii sociale, iar FoMO pare să ocupe o poziție proximală în acest mecanism motivațional-afectiv. Contribuția hipomentalizării este relevantă deoarece sugerează o legătură între dificultățile de înțelegere a propriilor stări mentale și anxietatea asociată separării de smartphone. Tinerii care raportează o claritate mai redusă asupra trăirilor interne pot utiliza telefonul ca suport extern de reglare afectivă sau ca modalitate de evitare a disconfortului. Această explicație este compatibilă cu modelul utilizării compensatorii a internetului (Kardefelt-Winther, 2014) și cu rezultatele recente privind asocierea dintre nomofobie și copingul evitant (Mousoulidou et al., 2025).

Totuși, relația trebuie examinată ulterior prin studii longitudinale și prin modele de mediere, deoarece designul actual nu permite stabilirea direcției cauzale. Stima de sine a corelat negativ cu nomofobia în analizele preliminare, însă nu a rămas predictor independent în modelul final. Acest rezultat nu infirmă literatura care leagă stima de sine scăzută de niveluri mai ridicate ale nomofobiei (Vagka et al., 2023). Mai degrabă, în eșantionul analizat, efectul stimei de sine pare să fie absorbit de variabile mai apropiate de experiența anxioasă de deconectare, în special FoMO și hipomentalizarea. O situație similară se observă și în cazul afectării funcționale: aceasta s-a asociat cu nomofobia, dar nu a adăugat varianță explicativă după introducerea predictorilor psihologici.

Prin urmare, datele susțin necesitatea unei diferențieri între frecvența utilizării, afectarea funcțională și mecanismele psihologice care pot întreține anxietatea de separare de telefon. Studiul prezintă limitele specifice cercetărilor transversale bazate pe auto-raportare. Datele au fost colectate într-un singur moment, ceea ce nu permite formularea unor concluzii cauzale. De asemenea, eșantionul este predominant feminin și include în mare parte tineri aflați în contexte educaționale, fapt care limitează generalizarea rezultatelor la întreaga populație de tineri din Republica Moldova. În pofida acestor limite, cercetarea aduce date empirice utile pentru un domeniu încă puțin investigat la nivel local.

Concluzii

Studiul susține o înțelegere multidimensională a nomofobiei la tineri. Anxietatea de deconectare nu pare să fie explicată doar prin timpul petrecut pe smartphone, ci și prin mecanisme social-motivaționale, reflexive și autoreglatorii. FoMO s-a evidențiat ca predictorul cel mai puternic al nomofobiei, urmat de hipomentalizare și gen. În schimb, stima de sine și afectarea funcțională nu au rămas predictori independenți după controlul celorlalte variabile incluse în model. Din perspectivă aplicativă, rezultatele sugerează că intervențiile preventive nu ar trebui să se limiteze la reducerea timpului de utilizare a smartphone-ului. Mai relevante pot fi componentele orientate spre gestionarea FoMO, dezvoltarea capacității reflexive, tolerarea deconectării și formarea unor strategii alternative de reglare emoțională. În mediul universitar, aceste direcții pot fi integrate în programe de igienă digitală și sănătate mintală, cu accent pe utilizarea conștientă și funcțională a tehnologiilor digitale.

Bibliografie

1. Brand, M., Wegmann, E., Stark, R., Müller, A., Wölfling, K., Robbins, T. W., & Potenza, M. N. (2019). The interaction of person-affect-cognition-execution (I-PACE) model for addictive behaviors: Update, generalization to addictive behaviors beyond internet-use disorders, and specification of the process character of addictive behaviors. Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 104, 1–10. https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2019.06.032.
2. Ceobanu, C. M., Marian, A. L., & Apostolache, R. (2023). Glimpse on 21st century new phobias; a predictive model of nomophobia. Frontiers in Public Health, 11, 1252099. https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1252099.
3. Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
4. Daraj, L. R., AlGhareeb, M., Almutawa, Y. M., Trabelsi, K., & Jahrami, H. (2023). Systematic review and meta-analysis of the correlation coefficients between nomophobia and anxiety, smartphone addiction, and insomnia symptoms. Healthcare, 11(14), 2066. https://doi.org/10.3390/healthcare11142066.
5. Farchakh, Y., Hallit, R., Akel, M., Chalhoub, C., Hachem, M., Hallit, S., & Obeid, S. (2021). Nomophobia in Lebanon: Scale validation and association with psychological aspects. PLOS ONE, 16(4), e0249890. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0249890.
6. Fonagy, P., Luyten, P., Moulton-Perkins, A., Lee, Y.-W., Warren, F., Howard, S., Ghinai, R., Fearon, P., & Lowyck, B. (2016). Development and validation of a self-report measure of mentalizing: The Reflective Functioning Questionnaire. PLOS ONE, 11(7), e0158678. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158678.

7. Jahrami, H., Trabelsi, K., Boukhris, O., Hussain, J. H., Alenezi, A. F., Humood, A., Saif, Z., Pandi-Perumal, S. R., & Seeman, M. V. (2023). The prevalence of mild, moderate, and severe nomophobia symptoms: A systematic review, meta-analysis, and meta-regression. Behavioral Sciences, 13(1), 35. https://doi.org/10.3390/bs13010035.
8. Jahrami, H., Saif, Z., Trabelsi, K., Bragazzi, N. L., & Vitiello, M. V. (2023). Internal consistency and structural validity of the nomophobia questionnaire (NMP-Q) and its translations: A systematic review with meta-analysis. Heliyon, 9(4), e15464. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e15464.
9. Kardefelt-Winther, D. (2014). A conceptual and methodological critique of internet addiction research: Towards a model of compensatory internet use. Computers in Human Behavior, 31, 351–354. https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.10.059.
10. León-Mejía, A. C., Gutiérrez-Ortega, M., Serrano-Pintado, I., & González-Cabrera, J. (2021). A systematic review on nomophobia prevalence: Surfacing results and standard guidelines for future research. PLOS ONE, 16(5), e0250509. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0250509.
11. Mousoulidou, M., Constantinidou, E., Christodoulou, A., & Siakalli, M. (2025). The prevalence of nomophobia in Cyprus and its relationship with coping styles. Frontiers in Psychology, 16, 1538155. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1538155.
12. Müller, S., Wendt, L. P., Spitzer, C., Masuhr, O., Back, S. N., & Zimmermann, J. (2022). A critical evaluation of the Reflective Functioning Questionnaire (RFQ). Journal of Personality Assessment, 104(5), 613–627. https://doi.org/10.1080/00223891.2021.1981346.
13. Przybylski, A. K., Murayama, K., DeHaan, C. R., & Gladwell, V. (2013). Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. Computers in Human Behavior, 29(4), 1841–1848. https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.02.014.
14. Rodríguez-García, A.-M., Moreno-Guerrero, A.-J., & López Belmonte, J. (2020). Nomophobia: An individual's growing fear of being without a smartphone—A systematic literature review. International Journal of Environmental Research and Public Health, 17(2), 580. https://doi.org/10.3390/ijerph17020580.
15. Rosenberg, M. (1965). Society and the adolescent self-image. Princeton University Press.
16. Servidio, R. (2023). Fear of missing out and self-esteem as mediators of the relationship between maximization and problematic smartphone use. Current Psychology, 42, 232–242. https://doi.org/10.1007/s12144-020-01341-8.
17. Tuco, K. G., Castro-Diaz, S. D., Soriano-Moreno, D. R., & Benites-Zapata, V. A. (2023). Prevalence of nomophobia in university students: A systematic review and meta-analysis. Healthcare Informatics Research, 29(1), 40–53. https://doi.org/10.4258/hir.2023.29.1.40.
18. Vagka, E., Gnardellis, C., Lagiou, A., & Notara, V. (2023). Nomophobia and self-esteem: A cross-sectional study in Greek university students. International Journal of Environmental Research and Public Health, 20(4), 2929. https://doi.org/10.3390/ijerph20042929.
19. Wolniewicz, C. A., Rozgonjuk, D., & Elhai, J. D. (2020). Boredom proneness and fear of missing out mediate relations between depression and anxiety with problematic smartphone use. Human Behavior and Emerging Technologies, 2(1), 61–70. https://doi.org/10.1002/hbe2.159.
20. Yildirim, C., & Correia, A.-P. (2015). Exploring the dimensions of nomophobia: Development and validation of a self-reported questionnaire. Computers in Human Behavior, 49, 130–137. https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.02.059.

Relația dintre singurătatea emoțională și strategiile de coping la tineri
The relationship between emotional loneliness and coping strategies to young people

Cristina CEBAN,
Drd., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă"Chișinău, ORCID: 0009-0006-7736-5173

Abstract

The article reflects the study of the relationship between the parameters of loneliness experience, coping strategies and attitudes towards loneliness in adulthood. The study revealed some differences in the characteristics of loneliness experience and preferred coping strategies among respondents from different age groups. Thus, respondents in middle adulthood tend to feel more isolated than respondents in early adulthood, but, at the same time, they present fewer internal experiences of loneliness and feel abandoned to a lesser extent. They tend to provide a less negative assessment of loneliness as a phenomenon than representatives from early adulthood, which was revealed by both quantitative and qualitative methods. The study of the characteristics of coping behavior in adults with different attitudes and experiences towards loneliness showed that the identified types differ not only in the severity of the parameters of the experience of loneliness and their attitudes towards it, but also in the nature of the relationships between the parameters of loneliness and coping strategies.

Thus, respondents who have a negative attitude towards loneliness and situations of loneliness tend to resort more often to the coping strategy "seeking social support"; respondents who accept loneliness tend to use the coping strategy "self-control" more often than other respondents; the coping strategy "problem-solution planning" is characteristic of all groups of respondents. The use of problem-focused coping strategies is associated with a decrease in the overall experience of loneliness and its rejection in those groups in which respondents do not accept loneliness and experience it in real time, considering it a negative phenomenon. A decrease in the experience of loneliness is also closely associated with the active use of the "social support seeking" strategy in the group of respondents who do not accept loneliness and who experience it acutely. Respondents who accept loneliness and see a resource in lonely situations are more likely to associate loneliness with emotion-focused coping strategies.

Keywords: loneliness, coping, young people, cognition, emotion, strategy.

Rezumat

Articolul reflectă studiul relației dintre parametrii experienței singurătății, strategiile de coping și atitudinile față de singurătate la vârsta adultă. Studiul a relevat unele diferențe în caracteristicile experienței singurătății și strategiile preferate de coping în rândul respondenților din diferite grupe de vârstă. Astfel, respondenții aflați la vârsta adultă mijlocie tind să se simtă mai izolați decât respondenții aflați la începutul vieții adulte, dar, în același timp, prezintă mai puține experiențe interne de singurătate și se simt abandonați într-o măsură mai mică. Aceștia tind să ofere o evaluare mai puțin negativă a singurătății ca fenomen decât reprezentanții de la începutul vieții adulte, ceea ce a fost relevat atât prin metode cantitative, cât și calitative. Studiul caracteristicilor comportamentului de coping la adulții cu atitudini și experiențe diferite față de singurătate a arătat că tipurile identificate diferă nu doar prin severitatea parametrilor experienței singurătății și atitudinile lor față de aceasta, ci și prin natura relațiilor dintre parametrii singurătății și strategiile de coping. Astfel, respondenții care au o atitudine negativă față de singurătate și situațiile de singurătate tind să recurgă mai des la strategia de coping „căutare a sprijinului social"; respondenții care acceptă singurătatea tind să utilizeze mai des strategia de coping „autocontrol" decât ceilalți respondenți; strategia de coping „planificare problemă-soluție" este caracteristică tuturor grupurilor de respondenți.

Utilizarea strategiilor de coping centrate pe problemă este asociată cu o scădere a experienței generale a singurătății și a respingerii acesteia în acele grupuri în care respondenții nu acceptă singurătatea și o experimentează în timp real, considerând-o un fenomen negativ. O scădere a experienței de singurătate este, de asemenea, strâns asociată cu utilizarea activă a strategiei de „căutare a sprijinului social" în grupul de respondenți care nu acceptă singurătatea și care o experimentează acut. Respondenții care acceptă singurătatea și văd o resursă în situațiile de singurătate sunt mai predispuși să asocieze singurătatea cu strategii de coping axate pe emoții.

Cuvinte cheie: singurătate, coping, tânăr, cogniție, emoție, strategie.

Singurătatea este unul dintre cele mai frecvente fenomene din societatea modernă (Stickley și colab., 2013), o problemă fundamentală a existenței umane. Menținerea unui echilibru între singurătate și construirea de conexiuni sociale este considerată una dintre provocările existențiale fundamentale cu care fiecare persoană trebuie să se confrunte în mod repetat de-a lungul vieții (Yalom, 2011). [12, p.150]. O analiză a literaturii contemporane arată că singurătatea a fost abordată în mod tradițional ca o problemă și un factor de stres pentru indivizi, cu un accent caracteristic pus pe aspectele negative ale singurătății și impactul acesteia asupra sănătății umane (Christiansen, J și Qualter,P., 2021).[3, p. 226-236]. Singurătatea a fost asociată cu depresia, declinul cognitiv, demența (Cacioppo, Cacioppo, 2014), calitatea slabă a somnului, disfuncțiile diurne, riscul crescut de boli cardiovasculare (Hawkley, Cacioppo, 2010) și alte probleme de sănătate, precum și cu riscul de mortalitate (Holt-Lunstad și J.Smith, 2015). [6, p. 227-237].

Fenomenul singurătății este caracterizat de un conținut complex și nu este întotdeauna stresant pentru o persoană. Deși singurătatea poate împiedica semnificativ integrarea unei persoane în societate, ea poate oferi și o oportunitate de a construi comunicarea cu sinele și de a reflecta asupra problemelor cheie ale sensului vieții, ceea ce poate contribui la dezvoltarea unor calități personale importante, esențiale pentru o integrare socială reușită. Mai mult, un număr tot mai mare de oameni aleg astăzi în mod voluntar și conștient singurătatea ca mod de viață, ceea ce oferă un impuls pentru studierea aspectelor pozitive ale acestui fenomen (Strijițkaya, O.Yu, ., 2024; etc.). [11,].

În general, singurătatea poate fi privită ca „experiența propriei lipse de implicare în contactele cu alte persoane" (Cacioppo, J. T., Patrick, W. 2008). [1,]. Problema singurătății este una universală, dar soluția acesteia poate varia în funcție de sexul, vârsta, caracteristicile de personalitate ale individului, factorii situaționali și alți factori, inclusiv ideile existente ale persoanei despre singurătate și atitudinile față de aceasta (Lazarus, R. S., Folkman, S, 1984). În înțelegerea noastră a singurătății, o vom considera ca pe un fenomen multidimensional, care include nu doar aspecte negative, ci și pozitive. Singurătatea poate fi atât forțată, cât și voluntară, apropiindu-se de conceptele de libertate și independență, asociate cu spațiul personal al unei persoane, autocunoașterea și reflecția (Lazarus, R. S., Folkman, S, 1984). [7, p.24-25]. Pe de o parte, singurătatea poate fi experimentată ca un sentiment de abandon și inutilitate, o pierdere a conexiunii emoționale cu ceilalți (izolare, alienare).

Poate contribui la dezvoltarea spirituală a unei persoane, servind drept resursă „pentru comunicarea cu sinele și creștere personală" (, 2016). Având în vedere natura stresantă a singurătății, am considerat important să examinăm strategiile de coping în raport cu experiența singurătății. Relația dintre experiența singurătății și strategiile de coping utilizate este o problemă relevantă. Aceasta acoperă o gamă largă de procese și stări umane; cu toate acestea, așa cum observă cercetătorii, relația dintre singurătate și strategiile de coping a fost insuficient studiată până în prezent, iar datele existente sunt contradictorii (Deckx ,L., și Van den Akker., 2018;). [4, p.86-89].

O serie de studii cantitative au descoperit că utilizarea strategiilor de coping centrate pe problemă este asociată cu niveluri mai scăzute de singurătate, în timp ce strategiile de coping centrate pe emoții sunt asociate cu niveluri mai ridicate (Deckx ,L., și Van den Akker.,2018). Potrivit autorilor, instruirea în utilizarea strategiilor de coping centrate pe problemă poate fi un aspect important al intervențiilor care vizează combaterea singurătății.Un studiu realizat prin interviuri pe adulți cu vârste cuprinse între 20 și 26 de ani a arătat că tinerii aflați la începutul

vieții adulte utilizează atât metode de coping centrate pe problemă, cât și pe emoții și consideră ambele metode importante pentru depășirea singurătății. Pentru ca copingul centrat pe problemă să fie eficient în reducerea singurătății, pot fi necesari un proces de evaluare și alte strategii de coping (Schoenmakers, E,C, Ten Bruggencate, 2024). [10,]. Alt studiu realizat de M.D. Plești, M și Ceban, C, au realizat o cercetare unde sa dovedit că eficacitatea strategiilor de coping poate depinde și de atitudinea unei persoane față de singurătate, care este determinată de trăsăturile sale de personalitate. Strategiile comportamentale dezvoltate în timp determină stilul de coping al unei persoane cu singurătatea; Adică, fiecare persoană preferă să utilizeze acele strategii care îi sunt utile într-o anumită perioadă a vieții (Plești, M și Ceban, C.., 2025). [8, pp. 245–251].

Problema experienței singurătății la vârsta tânără este, de asemenea, relevantă, deoarece în această perioadă, o persoană se confruntă cu o varietate de sarcini și probleme în diverse domenii ale vieții sale. În cadrul vârstei tinere, se pot distinge mai multe perioade, fiecare dintre ele provocând indivizii să abordeze probleme specifice legate de vârstă. Acest lucru poate determina diferențe în relațiile cu ceilalți, conexiune sau, dimpotrivă, izolare, natura experienței singurătății și gestionarea acesteia. Mai mult, cercetările privind singurătatea s-au concentrat în principal pe perioade de vârstă specifice: adolescență, și îmbătrânire; perioada de vârstă tânără rămâne mai puțin studiată, ceea ce a determinat, de asemenea, interesul nostru pentru aceasta.(Chen, L., Alston, M., Guo, W. 2019). [2, pp. 1235–1245]. În opinia noastră, studierea acestei perioade poate extinde înțelegerea existentă a singurătății, a experienței acesteia și a depășirii acesteia, deoarece singurătatea este un fenomen pe care oamenii îl întâlnesc de-a lungul vieții.

Metodologia cercetării

Prin urmare, *scopul* acestui studiu a fost de a examina relația dintre parametrii experienței singurătății, strategiile de gestionare și atitudinile față de singurătate la vârsta tinereței. Ne-am propus următoarele obiective: • să studiem caracteristicile experienței singurătății și strategiile de coping preferate în rândul respondenților din diferite grupe de vârstă; • să identificăm și să descriem caracteristicile singurătății resimțite de respondenții cu atitudini diferite față de singurătate; • să examinăm relația specifică dintre comportamentul de coping și tipul de singurătate. Am emis *ipoteza* că caracteristicile experienței singurătății și natura relației dintre parametrii acesteia, atitudinile față de aceasta și strategiile de coping vor varia între tinerii în diferite etape ale vieții. Mai mult, diferite tipuri de atitudini față de singurătate, care diferă în gradul de exprimare a principalelor caracteristici ale fenomenului (singurătate pozitivă, dependență de comunicare și experiența generală a singurătății), vor fi reglate diferit prin comportamentul de coping.

Metoda și studiul participanților

Eșantionul studiului a fost format din 125 de persoane (101 femei și 24 bărbați) cu vârste cuprinse între 18 și 40 de ani. Vârsta medie a respondenților a fost de 24,26 ani (DS = 7,32). Respondenții au fost împărțiți în trei grupe de vârstă: 1) 18–20 ani — 105 persoane (81 femei și 24 bărbați); 2) 21–25 ani — 78 persoane (66 femei și 12 bărbați); 3) 28–40 ani — 67 persoane (55 femei și 12 bărbați). *Instrumentele de cercetare:* 1. Chestionarul diferențial al singurătății DOPO-3 a fost utilizat pentru a studia parametrii experienței singurătății ca fenomen multidimensional. Chestionarul include trei scale principale și opt subscale. Scala „Experiența generală a singurătății" (scorurile mari reflectă gradul de singurătate reală) include subscalele „Izolare", „Conștiință de sine" și „Alienare".

Scala „Dependență de comunicare" (scorurile mari indică aversiune față de singurătate) include subscalele „Disforia singurătății", „Singurătatea ca problemă" și „Nevoia de companie". Scala „Singurătate pozitivă" (scorurile mari indică capacitatea unei persoane de a vedea aspectul ingenios al singurătății) include două subscale: „Bucuria singurătății" și „Resursele singurătății". 2. Chestionarul Strategiile de coping (R. Lazarus) a fost utilizat pentru a studia caracteristicile comportamentului de coping. Chestionarul include opt scale corespunzătoare diferitelor strategii de coping: „Confruntare", „Distanțare", „Autocontrol", „Căutare de sprijin social", „Acceptarea responsabilității", „Evitarea evadării", „Planificarea problemei-soluției" și „Reevaluare pozitivă".

Prelucrarea și interpretarea rezultatelor

Pentru a identifica și studia caracteristicile experiențelor de singurătate și strategiile de coping în cadrul grupelor de vârstă, a fost efectuată o analiză comparativă (ANOVA) a scorurilor chestionarului privind singurătatea între subiecții din cele trei grupuri (Tabelul 1).

Tabel nr. 1. Valori medii și deviații standard ale scorurilor de singurătate

Scale	**Eșantion n = 125**	**Grupe**		
		18–20 ani n = 52	**21–25 ani n = 39**	**28–40 ani n = 34**
Confruntarea	50,18	46,35	51,50	54,64
Distanțarea	49,85	49,42	48,43	52,16
Autocontrol	63,18	64,26	62,58	62,19

Căutare de sprijin social	66,29	59,68	71,23	70,90
Acceptarea responsabilității	62,20	60,79	60,58	66,29
Evitarea/evadarea	30,97	29,64	31,99	31,84
Planificarea soluțiilor la probleme	68,27	64,87	70,30	71,23
Reevaluare pozitivă	60,02	56,78	59,77	65,39

Analiza comparativă (ANOVA), ne dovedește că adulții de vârstă mijlocie (28–40 de ani) utilizează mai des decât subiecții cu vârsta cuprinsă între 18 și 20 de ani confruntarea (p = 0,007), căutarea sprijinului social (p = 0,001) și reevaluarea pozitivă (p = 0,011); respondenții cu vârsta cuprinsă între 21 și 25 de ani utilizează mai des decât respondenții cu vârsta cuprinsă între 18 și 20 de ani căutarea sprijinului social (p = 0,000). Nu s-au constatat diferențe semnificative între al doilea și al treilea grup. În general, reprezentanții grupului 18–20 de ani sunt mai puțin predispuși decât reprezentanții celorlalte două grupuri să solicite sprijin social, preferând strategiile de planificare a rezolvării problemelor, autocontrol și asumare a responsabilității. Mai mult, în rezolvarea problemei studierii caracteristicilor experienței singurătății de către respondenții cu atitudini diferite față de singurătate am concluzionat că un model care include patru clustere a fost potrivit. Prin urmare, în acest caz, am folosit gruparea k-means pentru a identifica grupuri separate de subiecți caracterizați prin diferite caracteristici ale singurătății: experiența generală a singurătății, dependența de comunicare și singurătatea pozitivă. Ca rezultat, au fost obținute următoarele patru clustere. Figura prezintă valorile medii (scoruri z) ale fiecărui cluster pentru cele trei scale principale ale chestionarului.

Primul grup (n = 28) a inclus subiecți care au demonstrat scoruri relativ mari la experiența generală a singurătății și dependenței de comunicare și scoruri scăzute la singurătatea pozitivă. Vârsta medie a respondenților din acest grup este cea mai mare (M = 27,5; SD = 8,67). Majoritatea respondenților (62,5%) nu au un partener romantic; 12,5% dintre respondenți sunt căsătoriți; 17,9% sunt într-o relație; 5,4% sunt divorțați. 24 de subiecți (85,71%) au demonstrat o atitudine negativă față de singurătate, afirmând că singurătatea este „absența legăturilor emoționale strânse" (51,79%), „lipsa de sprijin și asistență" (23,21%), „deficitul de contacte sociale" (19,64%), „alienare" (17,86%), „sentiment de inutilitate" (17,86%) și „izolare" (7,14%). O persoană din acest grup a remarcat că singurătatea pentru el este „o oportunitate de a gândi și de a fi cu sine însuși".

Tabel nr. 2. Valorile medii ale principalilor parametri ai experienței singurătății

	Cluster 1 n=28	**Cluster 2 n=15**	**Cluster 3 n=33**	**Cluster 4 n=50**
Experiență generală de singurătate	0,867	1,610	–0,713	–0,510
Dependență de comunicare	0,527	–0,249	0,917	–0,825
Singurătate pozitivă	–0,671	1,038	–0,18	0,183

Printre emoțiile și sentimentele pe care respondenții din acest grup le-au menționat cel mai des în legătură cu singurătatea, putem evidenția tristețea, melancolia - 26,79%, sentimentul de inutilitate - 17,86%, frica, anxietatea - 14,3%, lipsa de speranță, disperarea - 10,71%. Printre gândurile care le-au venit respondenților în situații de singurătate, putem evidenția „gândirea la cauzele singurătății" - 19,64% dintre respondenți au spus că, experimentând singurătatea, încearcă să înțeleagă ce i-a condus la această experiență, de asemenea, 14,29% dintre respondenți au diverse gânduri negative despre ei înșiși (despre inutilitatea lor, inutilitatea lor, că sunt plictisitori și neinteresanți etc.). Alți 12,5% dintre respondenții aflați în situația de singurătate s-au gândit la nevoia de a stabili contactul cu alte persoane. O analiză a scorurilor subscalei, precum și a răspunsurilor respondenților la întrebările deschise, sugerează că acest grup include respondenți care se confruntă cu singurătate reală, care experimentează sentimente negative asociate cu singurătatea, care evaluează negativ singurătatea ca fenomen și care simt nevoia de companie, împreună cu o aversiune față de singurătate. Acest grup de respondenți poate fi descris aproximativ ca persoane care suferă de singurătate. Cele mai frecvent utilizate strategii de coping în acest grup au fost „acceptarea responsabilității" (68,01%), „căutarea sprijinului social" (67,26%) și „planificarea unei soluții" (65,08%).

Al doilea grup (n = 15) a inclus respondenți cu scoruri mari pentru experiența generală a singurătății și a singurătății pozitive și scoruri mici pentru dependența de comunicare. Acest grup este cel mai mic și mai tânăr (M = 19,83; SD = 1,70). Toți respondenții sunt studenți, iar majoritatea (aproximativ 76,7%) sunt singuri; 23,3% dintre respondenți sunt în relații, dar nu locuiesc cu partenerul lor. Analiza răspunsurilor respondenților la întrebările deschise a relevat că 63,3% dintre tineri au exprimat o atitudine negativă față de singurătate, caracterizând-o drept „lipsa unor conexiuni emoționale strânse" (50% dintre respondenți) și „alienare și lipsă de înțelegere din partea celorlalți" (26,7%). Cu toate acestea, este demn de remarcat și faptul că, spre deosebire de primul grup, 30% dintre

respondenții din acest grup, atunci când au caracterizat singurătatea, au remarcat aspectul său pozitiv, asociat cu oportunitatea de a fi singur cu sine și autocomunicarea (dialogul intern).

Printre principalele emoții și sentimente asociate cu singurătatea, respondenții au menționat tristețea și melancolia (43,3%), și alienarea (26,7%). Printre gândurile care au apărut la respondenți atunci când se confruntă cu singurătatea, se poate evidenția „reflecția asupra cauzelor singurătății" (33,3%). Alți 33,3% dintre respondenți au avut tendința de a-și analiza viața, reflectând asupra trecutului, prezentului și viitorului. De asemenea, 16,67% dintre respondenți au experimentat diverse gânduri negative despre ei înșiși, iar alți 13,33% s-au gândit la sensul vieții și al morții. Aproximativ 10% dintre respondenți s-au gândit la nevoia de a interacționa cu ceilalți.

Respondenții din acest grup sunt caracterizați de o atitudine pozitivă față de singurătate, acceptarea acesteia și capacitatea de a vedea o resursă pozitivă în singurătate, împreună cu o atitudine calmă și tolerantă față de singurătate și izolare. În ciuda acestui fapt, ei experimentează acut singurătatea reală. Acest grup a inclus respondenți care, în general, au acceptat singurătatea, dar au experimentat-o acut în situația actuală. Cele mai frecvent utilizate strategii de coping în acest grup au fost „autocontrolul" (68,73%), „acceptarea responsabilității" (63,61%) și „planificarea problemei-soluției" (59,82%).

Al treilea grup (n = 33) a inclus respondenți caracterizați prin scoruri scăzute la experiența generală a singurătății, scoruri mari la dependența socială și scoruri scăzute la singurătatea pozitivă. Vârsta medie a respondenților din acest grup a fost de 22,68 ani (SD = 6,38). 43,1% dintre respondenți erau celibatari, 7,7% erau căsătoriți, 20% erau în relații și locuiau cu un partener, iar alți 27,7% erau în relații, dar nu locuiau cu un partener. Astfel, reprezentanții acestui grup sunt caracterizați prin dependență de interacțiunile sociale, percepții negative asupra singurătății și o reticență în a vedea aspectele pozitive ale singurătății și solitudinii. Cu toate acestea, scorurile lor reale la singurătate sunt, de asemenea, scăzute, ceea ce poate indica depășirea cu succes a singurătății prin imersiunea în conexiuni sociale și relații cu ceilalți. Cele mai frecvent utilizate strategii de coping în acest grup au fost „căutarea sprijinului social" (74,53%), „planificarea unei soluții la problemă" (69,06%) și „acceptarea responsabilității" (63,21%).

Al patrulea grup (n = 50) a inclus respondenți care au obținut scoruri mici la experiența generală a singurătății și a dependenței de interacțiunile sociale și scoruri medii la singurătatea pozitivă. Acest grup a fost cel mai mare. Vârsta medie a respondenților din acest grup a fost de 24,82 ani (SD = 7,25). 52,5% dintre respondenții din acest grup erau celibatari, 14,1% erau căsătoriți, 11,1% se aflau într-o relație și locuiau cu un partener, alți 20,2% se aflau într-o relație, dar nu locuiau cu un partener, iar două persoane erau divorțate (2,02%). 56,6% dintre respondenți au demonstrat o atitudine negativă față de singurătate, caracterizând singurătatea ca fiind un „deficit de conexiuni emoționale strânse" (41,41%) și „alienare, lipsă de înțelegere din partea celorlalți" (16,16%). Aproximativ 25,25% dintre respondenți au exprimat o atitudine pozitivă față de singurătate, descriind-o ca pe o oportunitate de a fi singur cu sine (25,25% dintre respondenți), timp pentru autocomunicare (9,1% dintre respondenți) și restaurare a resurselor și energiei (8,1%). Principalele emoții și sentimente menționate au inclus tristețea și melancolia (31,31%), alienarea (16,16%), izolarea (8,08%) și pacea și liniștea (13,13%).

Trebuie menționat că reprezentanții acestui grup au remarcat atât aspecte negative, cât și pozitive ale singurătății. 16,16% dintre respondenți au demonstrat o atitudine ambivalentă față de singurătate. Descriind singurătatea, respondenții au remarcat că aceasta poate fi privită ca o stare voluntară pe termen scurt, care ajută la repornirea vieții, la o pauză de la interacțiune și la rezolvarea problemelor. Pe de altă parte, singurătatea poate fi negativă atunci când nu există nimeni pe care să se bazeze, nici cei dragi, nici prieteni.

Această stare nu mai este voluntară și este dureroasă pentru individ. Printre gândurile care au apărut în timpul experimentării singurătății, 33,33% au evidențiat reflecții asupra vieții, 9,09% au reflectat asupra cauzelor singurătății, iar 19,19% au experimentat, de asemenea, diverse gânduri negative despre ei înșiși. Alți 10% dintre respondenți s-au gândit la nevoia de a interacționa cu ceilalți. Respondenții din acest grup acceptă singurătatea și sunt capabili să-i vadă componenta ingenioasă. Cele mai frecvent utilizate strategii de coping în acest cluster au fost „planificarea rezolvării problemelor" (72,11%), „căutarea sprijinului social" (65,83%) și „autocontrolul" (62,77%).

O analiză comparativă a grupurilor identificate în funcție de prevalența strategiilor de coping a relevat că reprezentanții celui de-al doilea cluster (care acceptă, dar experimentează acut singurătatea) solicită semnificativ mai puțin frecvent sprijin social decât reprezentanții tuturor celorlalte clustere ($p \leq 0,001$); reprezentanții celui de-al treilea cluster (bine adaptați social) utilizează această strategie semnificativ mai des decât reprezentanții celui de-al doilea ($p \leq 0,001$) și celui de-al patrulea ($p \leq 0,039$) cluster. Reprezentanții celui de-al patrulea cluster (care acceptă singurătatea) au fost semnificativ mai puțin predispuși decât cei din primul cluster (care suferă de singurătate) să recurgă la strategia de coping „acceptarea responsabilității" ($p \leq 0,024$) și, de asemenea, au fost semnificativ mai predispuși decât cei din al doilea cluster (în criză) să recurgă la planificarea rezolvării problemelor ($p \leq 0,024$). Prin urmare, este demn de remarcat faptul că respondenții cu o atitudine negativă față de singurătate și situațiile de singurătate au căutat mai des sprijin social; respondenții care au acceptat singurătatea au fost mai predispuși decât alții să utilizeze strategia de autocontrol; iar strategia de planificare a rezolvării problemelor a fost caracteristică tuturor grupurilor de respondenți.

Pentru a identifica relațiile specifice dintre comportamentul de coping și parametrii singurătății, în funcție de tipul de atitudine față de singurătate, a fost efectuată o analiză de regresie multiplă utilizând metoda pas cu pas. Predictorii experienței generale a singurătății în eșantionul în ansamblu au fost strategii de coping precum „căutarea sprijinului social" ($R2 = 0,165$; $\beta = –0,274$; $p \leq 0,001$), „planificarea unei soluții la problemă" ($R2 = 0,165$; $\beta = –0,196$; $p \leq 0,002$) și „acceptarea responsabilității" ($R2 = 0,165$; $\beta = 0,241$; $p \leq 0,001$); predictorii dependenței de comunicare au fost „planificarea soluționării problemei" ($R2 = 0,115$; $\beta = –0,300$; $p \leq 0,000$), „căutarea sprijinului social" ($R2 = 0,115$; $\beta = 0,234$; $p \leq 0,000$) și „asumarea responsabilității" ($R2 = 0,115$; $\beta = 0,161$; $p \leq 0,010$); predictorii singurătății pozitive au fost strategiile „căutarea sprijinului social" ($R2 = 0,085$; $\beta = –0,196$; $p \leq 0,003$) și „confruntare" ($R2 = 0,085$; $\beta = –0,160$; $p \leq 0,014$).

Constatările noastre sugerează că lipsa încercărilor de a utiliza resurse externe pentru a rezolva o situație problematică, lipsa unei analize intenționate a situației și a posibilelor opțiuni comportamentale, autocritica nefondată și responsabilitatea excesivă pot intensifica experiența singurătății. Utilizarea resurselor externe pentru a rezolva o situație problematică, coroborată cu lipsa unei analize intenționate a situației și responsabilitatea excesivă, poate contribui la o aversiune crescută față de singurătate. Lipsa încercărilor de a utiliza resurse externe pentru a rezolva o situație problematică, coroborată cu confruntarea neexprimată, poate contribui la o capacitate crescută de a găsi resurse în singurătate. Rezultatele analizei de regresie pe cluster ne-au permis să identificăm anumite modele specifice de comportament de coping, în funcție de tipul de singurătate experimentat (Tabelul 3).

Tabelul nr. 3. Rezultatele analizei de regresie pe cluster

Variabilă dependentă	**Tip**	**Predictori**	**R2**	**β**	***p***
Singurătatea generală	1	Reevaluare pozitivă	0,289	–0,409	0,003
		Acceptarea responsabilității		0,286	0,027
		Căutarea sprijinului social		–0,271	0,035
	2	Evitarea evadării	0,156	–0,395	0,031
	3	Autocontrol	0,082	0,286	0,021
	4	Distanțare	0,47	0,216	0,032
Dependența de comunicare общения	1	Confruntare	0,138	–0,372	0,005
	2	Planificarea rezolvării problemelor	0,136	–0,369	0,045
	3	Confruntare	0,076	0,277	0,026
	4	Autocontrol	0,072	0,269	0,007
Singurătate pozitivă	1	Reevaluare pozitivă	0,070	–0,265	0,048
	2	Distanțare	0,255	–0,505	0,004
	4	Căutarea sprijinului social	0,076	–0,276	0,006

În primul grup de respondenți (cei care suferă de singurătate), predictorii experienței generale a singurătății au fost „reevaluarea pozitivă", „acceptarea responsabilității" și „căutarea sprijinului social", ceea ce poate indica faptul că incapacitatea de a regândi pozitiv o situație problematică, percepând-o ca fiind insurmontabilă, lipsa încercărilor de a utiliza resurse externe pentru a o rezolva, autocritica nefondată și responsabilitatea excesivă pot crește experiența singurătății. Confruntarea activă cu dificultățile poate reduce aversiunea față de singurătate. Incapacitatea reformulării pozitive a unei situații problematice și perceperea acesteia ca fiind de nerealizat pot reduce capacitatea respondenților de a găsi resurse în situații de singurătate.

În al doilea grup de respondenți (care acceptă singurătatea, dar o experimentează acut), evitarea problemelor mediază experiența generală a singurătății; lipsa de dorință (sau incapacitatea) de a rezolva problema poate crește aversiunea față de singurătate; iar distanțarea de problemă, reducerea subiectivă a semnificației acesteia și devalorizarea propriilor experiențe pot reduce capacitatea unei persoane de a găsi resurse în singurătate. Astfel, pentru persoanele care acceptă singurătatea în general, dar o experimentează acut în momentul prezent, lipsa de dorință de a rezolva problema și de a o analiza în mod intenționat poate crește aversiunea față de singurătate și de trăirea acesteia. Evitarea problemelor reduce probabil experiența reală a singurătății prin reducerea rapidă a stresului emoțional, dar acest lucru va avea un efect pe termen scurt și poate agrava și mai mult situația. Reducerea subiectivă a semnificației unei situații problematice și devalorizarea propriilor experiențe pot contribui la scăderea capacității unei persoane de a găsi resurse în singurătate.

Pentru reprezentanții celui de-al treilea grup (adaptați social), recurgerea la o strategie de autocontrol poate crește experiența propriu-zisă a singurătății și dorința de a rezolva problema prin intervenții comportamentale care nu sunt întotdeauna orientate spre obiective. Activitatea, impulsivitatea și dificultatea de a planifica acțiunile pot duce la o aversiune crescută față de singurătate și la o incapacitate de a fi singur.

Pentru respondenții din cel de-al patrulea grup (acceptarea singurătății), o strategie de distanțare poate intensifica experiența generală a singurătății, autocontrolul poate contribui la aversiunea față de singurătate, iar căutarea sprijinului social poate duce la o scădere a capacității de a percepe componenta ingenioasă a singurătății.

Cu alte cuvinte, pentru persoanele care acceptă singurătatea și sunt capabile să-i vadă ingeniozitatea, o reducere subiectivă a semnificației problemei și a gradului de implicare emoțională în aceasta poate crește experiența singurătății; suprimarea și reținerea intenționată a emoțiilor, precum și urmărirea autocontrolului, pot crește aversiunea față de situațiile de singurătate și solitudine; iar atracția constantă a resurselor externe poate reduce capacitatea de a găsi resurse în singurătate și de a le utiliza creativ pentru autocunoaștere și autodezvoltare. Este probabil ca persoanele cu o tendință scăzută de a căuta sprijin social să se bazeze pe opiniile, poziția lor și să utilizeze resurse interne pentru a depăși situațiile problematice, ceea ce le permite să perceapă situațiile de singurătate în mod diferit și să le folosească pentru a face față.

Concluzii și discuții

Astfel, studiul a relevat unele diferențe în caracteristicile experienței singurătății și strategiile preferate de coping în rândul respondenților din diferite grupe de vârstă. Astfel, respondenții aflați la vârsta adultă mijlocie tind să se simtă mai izolați decât respondenții aflați la începutul vieții adulte, dar, în același timp, prezintă mai puține experiențe interne de singurătate și se simt abandonați într-o măsură mai mică. Aceștia tind să ofere o evaluare mai puțin negativă a singurătății ca fenomen decât reprezentanții de la începutul vieții adulte, ceea ce a fost relevat atât prin metode cantitative, cât și calitative. S-a demonstrat că indicatorii singurătății pozitive scad oarecum odată cu vârsta (de la 18-20 de ani la 28-40).

Datorită faptului că studiul nu a luat în considerare persoanele de peste 40 de ani, nu putem afirma că singurătatea pozitivă scade odată cu vârsta în general. Se poate presupune că, în perioadele de vârstă ulterioare, capacitatea de a percepe rolul ingenios al singurătății și solitudinii poate crește din nou datorită faptului că o persoană învață să construiască relații cu oamenii, devine mai autonomă și mai selectivă. În examinarea caracteristicilor comportamentului de coping la adulți cu atitudini diferite față de singurătate, au fost identificate patru grupuri de respondenți cu atitudini diferite față de singurătate și caracteristicile experienței acesteia: 1) cei care suferă de singurătate; 2) cei care acceptă singurătatea, dar experimentează acut singurătatea reală; 3) cei care sunt adaptați social; 4) cei care acceptă singurătatea și găsesc resurse în singurătate.

Studiul caracteristicilor comportamentului de coping la adulții cu atitudini și experiențe diferite față de singurătate a arătat că tipurile identificate diferă nu doar prin severitatea parametrilor experienței singurătății și atitudinile lor față de aceasta, ci și prin natura relațiilor dintre parametrii singurătății și strategiile de coping. Astfel, respondenții care au o atitudine negativă față de singurătate și situațiile de singurătate tind să recurgă mai des la strategia de coping „căutare a sprijinului social”; respondenții care acceptă singurătatea tind să utilizeze mai des strategia de coping „autocontrol” decât ceilalți respondenți; strategia de coping „planificare problemă-soluție” este caracteristică tuturor grupurilor de respondenți.

Pe eșantion, s-a demonstrat că utilizarea strategiilor de coping centrate pe problemă este asociată cu o scădere a experienței generale a singurătății și a respingerii acesteia în acele grupuri în care respondenții nu acceptă singurătatea și o experimentează în timp real, considerând-o un fenomen negativ. O scădere a experienței de singurătate este, de asemenea, strâns asociată cu utilizarea activă a strategiei de „căutare a sprijinului social” în grupul de respondenți care nu acceptă singurătatea și care o experimentează acut. Respondenții care acceptă singurătatea și văd o resursă în situațiile de singurătate sunt mai predispuși să asocieze singurătatea cu strategii de coping axate pe emoții. Utilizarea diferitelor strategii de coping în aceste grupuri poate indica faptul că, în funcție de atitudinea lor față de singurătate și de specificul experienței acesteia, adulții tind să utilizeze acele strategii de coping care sunt cele mai potrivite într-o anumită situație, având în vedere resursele disponibile.

Bibliografie

1. Cacioppo, J. T., Patrick, W. Loneliness: Human Nature and the Need for Social Connection. New York: W.W. Norton & Company, 2008. ISBN 9780393335286.

2. Chen, L., Alston, M., Guo, W. The influence of social support on loneliness and depression among older elderly people in China: Coping styles as mediators. Journal of Community Psychology, 2019, Vol. 47, no. 5, p. 1235–1245. https://doi.org/10.1002/jcop.22185

3. Christiansen, J., Qualter, P., Friis, K., Pedersen, S. S., Lund, R., Andersen, C. M., Bekker-Jeppesen, M., Lasgaard, M. Associations of loneliness and social isolation with physical and mental health among adolescents and young adults. Perspectives in Public Health, 2021, Vol. 141, no. 4, p. 226–236. https://doi.org/10.1177/17579139211016077

4. Deckx, L., Van den Akker, M., Buntinx, F., Van Driel, M. A systematic literature review on the association between loneliness and coping strategies. Psychology, Health & Medicine, 2018, Vol. 23, no. 8, p. 86–89. https://doi.org/10.1080/13548506.2018.1446096

5. Hawkley, L. C., Cacioppo, J. T. Loneliness Matters: A Theoretical and Empirical Review. Chicago: University of Chicago Press, 2010.

6. Holt-Lunstad, J., Smith, T. B., Baker, M., Harris, T., Stephenson, D. Loneliness and social isolation as risk factors for mortality: A meta-analytic review. Perspectives on Psychological Science, 2015, Vol. 10, no. 2, p. 227–237. https://doi.org/10.1177/1745691614568352

7. Lazarus, R. S., Folkman, S. Stress, Appraisal, and Coping. New York: Springer Publishing Company, 1984. p. 24–25, ISBN 9780826141910.

8. Pleșca, M., Ceban, C. Aspecte teoretice ale adaptării și rezilienței emoționale la adolescenți. Revista Vector European. Chișinău: Complexul Editorial, USEM, 2025, nr. 2, p. 245–251. ISSN 2345-1106. https://doi.org/10.52507/2345-1106.2025-2.34
9. Pleșca, M., Ceban, C. The role of disadaptive schemes in psychosocial adaptation. În: Probleme actuale ale pedagogiei moderne: creativitate, măiestrie, profesionalism, Conferință Internațională, 20 martie 2026.
10. Schoenmakers, E. C., Ten Bruggencate, T. Navigating loneliness: The interplay of social relationships and coping skills. International Journal of Adolescence and Youth, 2024, Vol. 29, no. 1. https://doi.org/10.1080/02673843.2024.2339300
Strijițskaya, O. Yu. Universitatea de Stat din Sankt Petersburg, Sankt Petersburg, Rusia. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7141-162X
11.Yalom, I. D. Psihoterapie existențială. București: Editura Trei, 2016. ISBN 9789737076915, p. 150.

Infidelitatea în relațiile de cuplu: rolul stilurilor de comunicare și al trăsăturilor de personalitate

Gina DAFINOIU,
Psih. Drd., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, ORCID: 0009-0003-2648-7857

Rezumat

Studiul de față analizează infidelitatea în relațiile de cuplu dintr-o perspectivă psihologică integrativă, investigând rolul stilurilor de comunicare și al trăsăturilor de personalitate. Cercetarea este efectuată pe un eșantion pilot de 46 de participanți, unde s-au utilizat metode statistice corelaționale și de regresie liniară multiplă. Rezultatele obţinute ne arată existența unor asocieri semnificative între infidelitate și anumite stiluri de comunicare. În urma acestor rezultate obţinute putem spune că, comunicarea conflictuală se corelează pozitiv cu infidelitatea,ceea ce sugerează că dacă conflictele sunt frecvente și există și o exprimare agresivă, toate acestea pot determina distanțarea emoțională și căutarea validării în exteriorul relației. Tot din aceste rezultate obținute reiese că stilurile de comunicare bazate pe negociere și ascultare reciprocă prezintă corelații negative semnificative, având un rol protector în menținerea echilibrului în relaţii. Analiza de regresie scoate în evidenţă faptul că infidelitatea este un fenomen multifactorial, influențat atât de dinamica relațională, cât și de particularitățile de personalitate, modelul explicând o proporție moderată din variația comportamentului infidel. Totuși, semnificația statistică globală a modelului nu a fost atinsă, ceea ce sugerează necesitatea unor cercetări viitoare pe eșantioane mai mari. Rezultatele din acest studiu pilot demonstrează importanța calității comunicării și a reglării emoționale în prevenirea infidelității.

Cuvinte-cheie: infidelitate, comunicare în cuplu, stiluri de comunicare, trăsături de personalitate, relații de cuplu.

Metodologia cercetării

În cadrul acestui studio pilot de 46 de subiecţi s-a utilizat o metodologie cantitativă, de tip corelațional și explicativ, potrivită pentru investigarea relațiilor dintre infidelitate, stilurile de comunicare în cuplu și trăsăturile de personalitate. Alegerea acestei metodologii este argumentată de obiectivul cercetării, care are ca scop identificarea unor corelații dintre variabile și evaluarea contribuției acestora în explicarea comportamentului infidel. Eșantionul a fost alcătuit din 46 de participanți, care au fost selectați printr-o metodă de nealeatorie. Toate aceste date au fost strânse prin intermediul unor instrumente de auto-raportare, care au analizat nivelul infidelității, stilurile de comunicare (conflictual, conciliant, negociere, ascultare, comunicare onestă etc.) și trăsăturile de personalitate (extravertire/introvertire, nevrotism, psihotism). Analiza datelor a fost efectuată utilizând coeficientul de corelație Pearson, pentru a identificarea relaţiilor dintre variabile, și analiza de regresie liniară multiplă (metoda Enter), pentru a analiza contribuția simultană a stilurilor de comunicare și a trăsăturilor de personalitate în explicarea infidelității.

Analiza rezultatelor cercetării

Rezultatele analizei corelaționale arată există unele relații semnificative între infidelitate și anumite stiluri de comunicare. Așa deci, stilul de comunicare conflictual se corelează pozitiv și semnificativ cu infidelitatea, arătând faptul că conflictele frecvente, exprimarea agresivă și problemele pentru reglarea emoțională pot conduce la apariția comportamentelor infidele. În schimb, stilurile de comunicare bazate pe negociere și ascultare reciprocă prezintă corelații negative semnificative cu infidelitatea, sugerând un rol protector al acestora în menținerea echilibrului la nivel relațional și reducerea nevoii de validare în exteriorul relaţiei. Alte dimensiuni ale comunicării (stilul conciliant, comunicarea onestă sau influențarea jucăușă) nu au prezentat corelaţii semnificative, ceea ce sugerează un posibil rol indirect sau moderat. Analiza de regresie liniară multiplă arată că modelul care încorporează stilurile de comunicare și trăsăturile de personalitate explică o proporție moderată din variația infidelității (R^2 = 0,386), însă această valoare scade după ajustare (Adjusted R^2 = 0,187), indicând o contribuție limitată a unor predictori. Modelul global nu atinge pragul convențional de semnificație statistică, indicând necesitatea unor cercetări suplimentare.

1. *Relaţia dintre infidelitate şi stilurile de comunicare*

Tabel nr. 1: Corelaţiile Pearson dintre infidelitate şi stilurile de comunicare în cuplu

		Infidelitate	Comunicare Stil conciliant	Comunicare Stil conflictual	comunicarestilnegociere	comunicareinterascultare	comunicareonesta	comunicareacorddezacord	comunicareinterinfluentaconjugala
Infidelitate	Pearson Correlation	1	,036	,400**	-,439**	-,444**	-,262	-,176	-,140
	Sig. (2-tailed)		,815	,006	,002	,002	,079	,242	,352
	N	46	46	46	46	46	46	46	46
Comunicare Stil conciliant	Pearson Correlation	,036	1	-,481**	-,552**	,093	,183	,275	,176
	Sig. (2-tailed)	,815		,001	,000	,538	,224	,065	,242
	N	46	46	46	46	46	46	46	46
Comunicare Stil conflictual	Pearson Correlation	,400**	-,481**	1	-,418**	-,707**	-,594**	-,446**	-,509**
	Sig. (2-tailed)	,006	,001		,004	,000	,000	,002	,000
	N	46	46	46	46	46	46	46	46
Comunicare Stil negociere	Pearson Correlation	-,439**	-,552**	-,418**	1	,626**	,389**	,193	,282
	Sig. (2-tailed)	,002	,000	,004		,000	,007	,199	,057
	N	46	46	46	46	46	46	46	46
Comunicare interascultare	Pearson Correlation	-,444**	,093	-,707**	,626**	1	,702**	,570**	,425**
	Sig. (2-tailed)	,002	,538	,000	,000		,000	,000	,003
	N	46	46	46	46	46	46	46	46
Comunicare onesta	Pearson Correlation	-,262	,183	-,594**	,389**	,702**	1	,582**	,597**
	Sig. (2-tailed)	,079	,224	,000	,007	,000		,000	,000
	N	46	46	46	46	46	46	46	46
Comunicare Acord dezacord	Pearson Correlation	-,176	,275	-,446**	,193	,570**	,582**	1	,467**
	Sig. (2-tailed)	,242	,065	,002	,199	,000	,000		,001
	N	46	46	46	46	46	46	46	46
Comunicare Interinfluenta conjugala	Pearson Correlation	-,140	,176	-,509**	,282	,425**	,597**	,467**	1
	Sig. (2-tailed)	,352	,242	,000	,057	,003	,000	,001	
	N	46	46	46	46	46	46	46	46

Analiza corelaţiilor Pearson pentru a putea demonstra următoarea ipoteză: se presupune că nivelul infidelității în cuplu este influențat de calitatea comunicării, astfel încât un stil de comunicare conflictual crește probabilitatea infidelității, în timp ce stilurile de comunicare bazate pe negociere și ascultare reciprocă reduc această probabilitate, a condus la rezultatele pe care le putem observa în Tabelul nr.1. Aceste rezultate evidenţiază că stilul de comunicare în relaţiile de cuplu joacă un rol semnificativ în dinamica infidelităţii.

Făcând o analiză a relaţiei infidelităţii şi deimensiunile de cuplu (N = 46), observăm următoarele: - dimensiunea care favorizează infidelitatea este stilul de comunicare conflictual, unde r = .400, p = .006. Această corelaţie care este pozitivă şi semnificativă din punct de vedere statistic, ne indică faptul că cu cât nielul de comunicare în cuplu este mai mare, cu atât creşte disponibilitatea inplicării în acte de infidelitate. Asta înseamnă că cu cât conflictele sunt mai frecvente, exprimarea este una agresivă şi există şi o lipsă a reglării emoţionale în comunicare, cu aât mai mult se poate crea o distanţă emoţională şi asta poate conduce la căutarea validării în afara relaţiei; - dimensiunea care are un rol protector faţă de infidelitate este comunicarea prin negociere r = –.439, p = .002 şi comunicarea prin ascultare reciprocă r = –.444, p = .002. Ambele corelaţii sunt: negative, moderate, semnificative statistic. Aceste rezultate ne sugerează că nivelurile crescute de negociere şi de ascultare reciprocă sunt corelate cu nivelurile mai scătute ale infidelităţii. Stilurile acestea de comunicare pot regal conflictele şi pot creşte sentimental de siguranţă emoţională. De asemenea, acste tipuri de comunicare pot reduce nevoia de compensare relaţională externă; - dimensiunile care nu au o asociere semnificativă cu infidelitatea şi unde nu au fost identificate corelaţii semnificative între infidelitate şi sunt următoarele: stilul conciliant (r = .036, p = .815), comunicarea onestă (r = –.262, p = .079), acord–dezacord (r = –.176, p = .242), influențarea jucăușă (r = –.140, p = .352). Aceste dimensiuni dacă sunt luate izolat, nu ne sugerează că el ar putea avea un impact direct asupra infidelităţii, ele pot avea exercita o influenţă indirect asupra infidelităţii

Rezultatele din acestă analiză ne arată că nu neapărat lipsa comunicării în sine poate conduce o persoană către acte de infidelitate, ci calitatea comunicării şi funcţionalitate ei poate conduce la infidelitate. Cu alte cuvinte,

putem spune că comunicarea disfuncţională, conflictuală creşte riscul infidelităţii şi că o comunicare matură, de negociere şi ascultare are un rol protector. În urma acestor rezultate şi a acestor corelaţii putem spune că un stil conflictual este asociat în mod pozitiv cu infidelitatea şi că partenerii care au o comunicare care se manifestă în mod frecvent prin conflicte, exprimare agresivă şi reproşuri, critic, sunt predispuşi la comportamente legate de infidelitate. Dimensiunile comunicării caracterizate prin negociere şi ascultare, în schimb, prezintă corelaţii negative cu infidelitatea, având rolul de protecţie al relaţiilor. Despre dimensiunile precum stilul conciliant, onestitatea în comunicare şi influenţarea jucăuşă care nu s-au corelat semnificativ cu infidelitatea în acest studio, putem spune că ele ne indică faptul că efectul lor poate fi unul indirect sau poate chiar moderat de alţi factori, cum ar fi satisfacţia marital, ataşamentul sau durata relaţiei etc. Toate aceste rezultate ne atată faptul că empatia şi strategiile de reglare a conflictului sunt benefice pentru prevenirea infidelităţii şi că sunt factori relevanţi.

Tabel nr.2. Variabilele modelului de regresie

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
	Comunicare interinfluenta conjugala, extraversie/introv, comunicare stil conciliant, deviatia comport, comunicare interascultare, psihotism, comunicare acord/dezacord, nevrotism/stabilita, comunicare onesta, comunicare stil conflictual, comunicare stil negociere[b]	.	Enter

Pentru a testa influenţa stilurilor de comunicare în cuplu şi a unor trăsături de personalitate asupra infidelităţii, s-a realizat o analiză de regresie liniară multiplă, folosind metoda Enter. În model s-au introdus în acelaşi timp toate variabilele independente, confoem cadrului teoretic al studiului, unde infidelitatea a fost variabila dependentă. În model au fost incluse toate variabilele solicitate, fără a fi eliminate automat. Variabilele independente introduce simultan în model prin metode Enter sunt următoarele:comunicarea prin influențare jucăușă, extraversie / introversie, comunicarea conciliantă, deviația comportamentală, comunicarea prin ascultare, psihotism, comunicarea acord–dezacord, nevrotism / stabilitate emoțională, comunicarea onestă, comunicarea conflictuală, comunicarea prin negociere. Toate variabilele solicitate au fost incluse în model (niciuna eliminată).

În acest studiu, chiar dacă nu vedem coeficienții, structura modelului sugerează clar că ipoteza în care se presupune că infidelitatea este un fenomen multifactorial este explicată prin stilurile de comunicare, dar și prin particularităţile de personalitate. Acest model testeză idea că nu doar un singur stil de comunicare poate conduce către acte de infidelitate, ci dinamica dintre vulnerabilităţi relaţionale şi individuale. Abordarea aceasta este în totală concordanţă cu modelele integrative ale infidelităţii, teoriile ataşamentului şi teoriile despre reglarea la nivel emoţional în cuplu.

2. *Adecvarea modelului de regresie care integrează stilurile de comunicare şi trăsăturile de personalitate*

Tabel nr. 3. Rezultatele modelului de regresie

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,621[a]	,386	,187	22,56080

În Tabelul nr.3, Modeull Summary ne indică cât de bine explică modelul infidelitatea. Aici ne arată corelaţia multiplă dintre toţi predictorii care au fost luaţi împreună şi variabila dependentă infidelitatea. Valoarea R = .621 indică o relaţie moderat–puternică, ceea ce ne spune că stilurile de comunicare şi trăsăturile de personalitate sunt asociate destul de bine cu infidelitatea, ca fenomen.

R Square = .386, această valoare ne arată că aproximativ 38,6% din variați infidelităţii este explicată de acest model în care au fost incluşi toţi predictorii, iar Adjusted R Square = .187 ne arată valoarea „corectată”, care ține cont de:numărul relativ mare de predictori (11)și mărimea eșantionului (N ≈ 46). Acest lucru ne spune că după corecție, doar ~18,7% din variația infidelității este explicată „realist” de model. Acestă diferenţă mare între R^2 și Adjusted R^2 sugerează:fie sunt prea mulți predictori pentru mărimea eșantionului, fie că unii predictori nu contribuie semnificativ. Modelul explică moderat infidelitatea, însă o parte din predictori pot avea contribuții redundante sau slabe. Std. Error of the Estimate = 22.56, această valoare ne indică o eroare medie de predicţie. Aici este relativ mare, variabilitatea comportamentului de infidelitate este ridicată, ceea ce este absolut normal psihologic.

3. *Evaluarea semnificaţiei globale a influenţei stilurilor de comunicare şi trăsăturile de personalitate asupra infidelităţii*

Tabel nr.4. ANOVA pentru modelul de regresie

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Regression	10873,506	11	988,501	1,942	,068[b]
Residual	17305,646	34	508,990		
Total	28179,152	45			

Modelul de regresie din Tabelul nr.4 ne prezintă o tendință de semnificație statistică (p = .068), care ne indică că ansamblul predictorilor are o contribuție relevantă, dar nu prea puternică pentru a atinge pragul convențional de semnificație.

Tabelele analizate împreună ne spun că predictorii incluși, adică stilurile de comunicare şi trăsăturile de personalitate pot explica o parte semnificativă a conceptului de infidelitate, insă nu sunt destul de puternice statistic în formula acesta şi cu un eşantion redus. Dar nu suficient de robust statistic în această formulă și cu acest eșantion. Din toate acestea rezultă că infidelitatea este un fenomen complex care este influenţat şi de alţi factori contextuali, culturali şi relaţionali. În urma acestor rezultate constatăm că stilurile de comunicare şi trăsăturile de personalitate au legătură moderată cu infidelitatea, explicând aproximativ 38,6% din variația acesteia. Puterea explicativă scade la 18,7%, după ajustarea numărului de predictori. Modelul global nu este corespunde pragului convenţional din punct de vedere statistc, conducând la necesitatea de a selecţiona riguros predictorii sau a testa pe un eşantion mai mare.

Concluzii

Rezultatele studiului arată faptul că infidelitatea este un fenomen complex,care este influențat de interacțiunea dintre factorii relaționali și cei individuali. Stilul de comunicare conflictual apare ca un factor de risc, în timp ce comunicarea bazată pe negociere și ascultare reciprocă are un rol protector în cadrul relațiilor de cuplu. De asemenea, trăsăturile de personalitate contribuie la explicarea comportamentului infidel, însă nu într-o măsură suficient de puternică pentru a susține un model predictiv robust în condițiile unui eșantion redus. Aceste rezultate subliniază importanța calității comunicării și a reglării emoționale în prevenirea infidelității.

Limitările studiului includ dimensiunea redusă a eșantionului și utilizarea instrumentelor de auto-raportare, susceptibile la dezirabilitate socială. Cercetările viitoare ar trebui să includă eșantioane mai mari și să exploreze și alți factori relevanți, precum atașamentul, satisfacția relațională sau contextul socio-cultural.

Bibliografie

1. Buss, D. M., & Shackelford, T. K. (1997). *Susceptibility to infidelity in the first year of marriage.* Journal of Research in Personality, 31(2), 193–221. https://doi.org/10.1006/jrpe.1997.2162
2. Gottman, J. M., & Silver, N. (1999). *The seven principles for making marriage work.* New York, NY: Three Rivers Press.
3. Hendrick, S. S., & Hendrick, C. (2000). *Close relationships: A sourcebook.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
4. McCrae, R. R., & Costa, P. T. (2003). *Personality in adulthood: A five-factor theory perspective* (2nd ed.). New York, NY: Guilford Press.
5. Fincham, F. D., & May, R. W. (2017). *Infidelity in romantic relationships.* Current Opinion in Psychology, 13, 70–74. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2016.12.011
6. Guerrero, L. K., & Floyd, K. (2006). *Nonverbal communication in close relationships.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Features of the applications of psychological and speech-therapeutic methods in the treatment of alalia at preschool-aged children

Alexandra FEDOSEEVA,
Drd., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău
Victoria MAXIMCIUC,
Dr., conf. univ. Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău

The topic of speech disorders such as alalia is gaining momentum every day and becoming increasingly relevant. The number of children with speech delays is growing, while typical speech development patterns are being left behind. Until the 20th century, the term itself did not exist, and all children with similar symptoms were diagnosed with autism spectrum disorder or schizophrenia. The first properly established differential diagnosis between these disorders occurred in the United Kingdom and the United States in the early 21st century. In 2010, the Ministry of Health of the Russian Federation designated alalia as an independent diagnosis.Alalia is a receptive or expressive speech disorder in which the primary cause is organic damage to the cerebral cortex in the left hemisphere, which is responsible for speech, comprehension, and thinking.

At the same time, the child’s hearing and intellect remain intact. According to V.A. Kovshikov’s classification, there are three types of alalia: motor, sensory, and mixed [5, p. 304]. Vizel T.G. asserts that there are two types of alalia: motor and sensorimotor. That is, praxis (motor) and gnostic-praxis (sensorimotor). According to her, there is no purely sensory form. If a child does not perceive speech, then he or she cannot speak.

If speech comprehension is impaired, speech is acquired through imitation. And while in praxis alalia the child's coordination pathway from the brain to the articulatory apparatus is disrupted and Broca's area is affected, in gnostic-praxis alalia there is an organic disruption of inter-area connections in Wernicke's area. Such serious lesions most often occur during the prenatal period [1. p. 384]. Speech is acquired through hearing, but in sensory alalia, the connections between the secondary occipital cortex and the left tertiary temporal zone do not function fully, resulting in impaired auditory processing. Due to underdevelopment, impulses in the form of words are not transmitted.

The connection between the heard word and the association of its referent does not function [2. p. 680]. In motor alalia, articulation praxis is also impaired due to an abnormal transition from thought to speech. Most often, it becomes hypotonic, and the tongue is unable to switch from one sound to another. In both motor and sensory alalia, due to speech problems, children's primary communicative abilities are affected, as well as their cognitive, emotional, and volitional abilities. Because they are unable to express their feelings and needs, children's desire to communicate diminishes. The desire to learn new things disappears, and self-esteem also declines. Irritability and hysteria emerge. In cases of alalia, it is very important to begin corrective work as early as possible, implementing compensatory methods. Furthermore, the child's psychological age-rather than their physical age-must be taken into account, despite the developmental delay, and it is essential to focus on the child's psychological state during sessions. It is crucial to involve the family and loved ones in the therapeutic process, ensuring the child has the most pleasant environment and atmosphere possible. The following section of this article will present methods suitable for working with children with motor, sensory, and sensorimotor impairments.

The first method, which I consider the most important, was developed in 1979 by American professor S. Greenspan. Dir/Floortime can be applied to various disorders, not necessarily just autism. Its core principle is that every child has a unique combination of abilities, and no two children are exactly alike. And that is precisely why there is no single universal method of intervention. It represents the child as a tree that needs water, sunlight, and care. The main goal is to foster development and understanding, rather than rote memorization. Greenspan has identified 7 functional stages of emotional development, each described in its own way. After diagnosis, the stage is determined, and a treatment plan is developed based on the child's individual profile, with parents playing a key role. This is a transdisciplinary approach that focuses on everything that can contribute to a child's development.

The individual profile includes: fine and gross motor skills, sensory processing, medical history, speech disorders, and visual-spatial perception. The essence of this therapeutic method is that the child is viewed first and foremost as a person. Sessions can take place at a table, on the floor, or in a park. It is important that the speech-language pathologist or special education teacher does not violate the child's personal boundaries, sitting across from them and at the same level. The author asserts that communication is not speech, but rather intonation and a desire to cooperate. A very important aspect of play is turn-taking, which fosters a partnership. The method is relatively new and helps both to initiate speech in a motor-impaired child through play at a highly emotional level and in a sensory-impaired child, while placing the emphasis on comprehension. The creation of a supportive environment fosters the development of a harmonious personality [4, p. 507].

The second method is Adaptive Physical Education (APE) and Sensory Integration. Speech does not begin with words; it begins with movement -the foundation. The target audience for this method includes not only children with alalia, but also those with ADHD, concentration and attention disorders, autism spectrum disorder, and social adaptation difficulties. Physical activity stimulates proper breathing, which oxygenates the brain and prevents hypoxia. The vestibular system controls the body's spatial orientation, while proprioception teaches the child to perceive and orient themselves without relying on visual cues. It is crucial to focus not only on cognitive processes but also on movement. Adaptive physical education is not only a means of rehabilitation but also of socialization, helping the child achieve self-confidence. The child's baseline data, cognitive processes, reflexes, and self-esteem are taken into account. In cases of motor alalia in children, dyspraxia is most often observed as well, which cannot be corrected without adaptive physical education.

Modern kinesiotherapists set up the workspace properly to ensure the child's complete safety. Floor mats and a lack of sharp corners are essential. They use balls, various balance beams, swings, fitness balls, wall bars, cones, hoops, and, of course, sensory bins filled with various loose materials. During the session, the child gains a better understanding of their own body, learns to orient themselves in space, and develops visual and tactile gnosis; the brain receives neural stimulation, which reduces anxiety levels and triggers a process of desensitization [6]. The sensory system consists of the organs and sensory receptors that help us gather information about the world around us. It is part of our nervous system. In children with various types of speech disorders, the interpretation of sensory information is also impaired, leading to behavioral problems. Sensory stimulation involves exposing the brain to natural stimuli, which triggers a motor response. Through movement, a child learns about objects and verbs, and develops cognitive, emotional, and volitional processes. Sensory development most often occurs naturally, involving visual, auditory, olfactory, gustatory, and tactile perception. If one of these is impaired, the others compensate for the loss. Unfortunately, today's children either have limited sensory input or are

overwhelmed by it. These disorders are most often diagnosed during early childhood - between the ages of one and five or six-by a neurologist or pediatrician.

Tests such as the TSFI, SIPT, and EASI are used. According to statistics in the U.S., Canada, and European countries, approximately 30% of children suffer from sensory processing disorders. In Russia, the figure is about 19%. The main symptoms include: impairments in the processing of auditory information, visual system dysfunction, tactile perception issues, and motor dysfunctions. Children may exhibit heightened or reduced sensitivity, difficulty shifting attention, speech delays, reduced concentration, and spatial disorientation. Sensory activities help reduce children's discomfort and hypersensitivity while improving their balance and coordination. They also enhance the processing of auditory, visual, and tactile information. Sessions in a specially equipped room have a positive impact on the rehabilitation of children with alalia. First, children develop willpower and self-focus, building endurance and perseverance. Second, children need to touch a variety of textures, which is why we use modeling clay, clay, dough, and foam. Playing with water and sand also provides tactile stimulation. Aromatherapy teaches children to tolerate scents or use them for relaxation. Playing with tunnels develops gross bilateral motor skills. During articulation exercises, the sensory integration method can also be applied using fruits, bagels, and lollipops. The main goal of AFK and sensory integration is to strengthen, balance, and process stimuli in the central nervous system. AFK and the sensory integration method form the foundation for speech development [7, p. 21].

The third method we will discuss is speech therapy rhythmics. This is a set of exercises that combines music, speech, and movement. Speech-rhythmics is suitable even for the youngest children and can be used both for corrective purposes and as a preventive measure. Unfortunately, this method is one of the least covered topics in educational literature focused on working with children with speech disorders. Spoken language is directly linked to the activity of the speech-motor and speech-auditory systems, while written language is a visual-auditory-motor process. During logo rhythmic sessions, the child develops both auditory and visual gnosis as well as general praxis. Small musical instruments are most commonly used, such as: jingles, tambourines, maracas, xylophones, drums, and bells. These can be used by both teachers and children. Sessions can be conducted individually or in groups. Additionally, music can be played using a record player or a piano. The areas of the cerebral cortex responsible for fine and gross motor skills are located very close to the areas responsible for speech. Music sets the rhythm and movement, which stimulates the child's motivation to repeat and speak.

Children develop a positive attitude, and a process of enlivenment, imitation, understanding, and the need for speech takes place. Classes for 2-year-olds must include instruction based on A.K. Makarova's syllabic structure. It all begins with the transition from syllabic approximation to the first syllabic structure—that is, words with two open syllables (mommy, kitty, Misha, Katya). Next, the second syllable structure is introduced -words with three open syllables (banana, tomato, potato) -and the third - words with one open syllable but with consonant at the end (hat, cap, crab). Each word or phrase is synchronized with a specific movement, developing the body's proprioception. The focus is on both visual cues and rhyme. Breathing is always taken into account during speech-rhythm classes. The session consists of three parts: an introductory part (organizing the children, creating a positive atmosphere), followed by the main part (exercises to correlate kinesthetic and acoustic images, to develop auditory attention, phonemic hearing, intonation, breathing, and imitation. Motor-speech games), and the concluding part (reinforcing the image of sounds and letters). Logorhythmic classes help not only children with alalia, but also those with ASD, stuttering, etc. [3. p. 5].

The "global reading" method, developed by American neurophysiologist Glenn Doman in the 1940s specifically for children with organic brain damage, is a key component of the four-step method. The basic unit is the word, consisting of letter symbols. The main principles of this method are: sequence and progression from simple to complex. When reading, the left temporo-parietal region of the child's cerebral cortex becomes active, which stimulates and activates more global cognitive functions. The ability to read triggers writing skills and can serve as a means of alternative communication. The child receives new information, which allows them to better navigate their surroundings. The global reading method effectively stimulates speech, developing both thought processes and articulatory skills. Learning takes place in a playful manner, using pictures. The visual process looks like this: read-understand-match. The alphabet consists of letters, and each letter has its own sound.

Sounds include both vowels and consonants. The first stage involves learning them, with vowels coming first. Each sound from a phoneme becomes an articulatory unit and has its own articulation posture. Next, consonant sounds are introduced in a similar, playful, and relaxed manner. This stage is called reading automated engrams. After learning the sounds, the next step is combining them. The author of the method suggests holding the sound cards facing each other and connecting them with a wave gesture. Consonants should appear at the beginning, middle, and end, for example: "ma, ama, am." The second stage involves reading words and visually matching them. When teaching children, various commands can be used, such as: "Place the word on the picture" or "Place it under the picture." The goal is to correctly match the word with the object. The third stage involves

reading simple two-word phrases and matching them to the correct picture in the same way, for example: “I sleep,” “I walk,” “I eat.” Once the child has mastered a two-word phrase, a third word should be added.

The phrase should look like this: “I love Mom” or “I want porridge.” Use pictures depicting objects familiar to the child. Gradually increase the difficulty. Introduce object attributes, cases, and plurals. This method can be applied to children with both motor and sensory alalia. In children with motor alalia, the articulatory apparatus develops and strengthens, and pronunciation becomes clearer. In children with sensory alalia, speech comprehension and the need for speech develop. The “global reading” method yields positive results by establishing a connection between an object and a word. The child develops a motivation to communicate, and their comprehension improves. Both expressive speech and receptive speech—that is, inner speech - are stimulated. The method triggers dynamic processes in the child, fostering their overall harmonious development as a person [8].

The fifth method is one of the most innovative and is called “High-Frequency Therapy.” It was developed by V. Tarasenko. The essence of the method lies in stimulating neurons in the cerebral cortex using pulses that pass-through bone tissue. The child receives audio-vocal training that stimulates speech and speech comprehension. It is like a “brain massage.” The course is tailored individually for each child based on their initial data and can last from 21 to 35 hours of listening sessions. During this time, the child sits at a computer wearing special headphones that stimulate the brain through bone conduction. The child receives both visual and auditory stimulation simultaneously.

This method is based on research into how a baby’s speech develops in the womb. Initially, sounds are presented in a muffled manner, which encourages the baby to decode them, thereby developing attention and thinking skills. During the listening sessions, the child hears pieces by Mozart and Vivaldi at varying frequencies, a female voice telling fairy tales in different languages, and a male voice reading poetry. Speech attention is stimulated by rhythm and the delivery of signals to specific areas of the brain. Deeper brain structures receive massage-like stimulation. The correct pathway for processing phonemic information is formed. Visual stimulation is provided through screen brightness and display. The program lasts an average of 20 to 25 days and is suitable for children with alalia, mental development delay, autism spectrum disorder, and ADHD. In addition to stimulating speech skills, this program also has a positive effect on the child’s emotional and volitional potential, as well as their self-care and socialization skills in general [9].

It is currently very important to correctly distinguish alalia from other speech disorders. Diagnostic methods are being updated, and new therapeutic tools are emerging. This article has examined five universal methods suitable for both motor and sensorimotor alalia. All of them focus on the child’s needs, speech comprehension, and speech quality. The Floortime method is suitable for everyone and aims to foster a well-rounded personality. It is based on the child’s individual profile, their fixations, and their strengths. AFK and kinesiotherapy are essential for all children; they develop body proprioception, the vestibular system, concentration, and volitional potential. Movement = speech. Logorhythmic rhythmics helps initiate speech, even in the youngest children, by reinforcing it with images, pictures, and movements. The global reading method develops the child’s articulatory apparatus, improves speech comprehension, and subsequently fosters writing skills. High-frequency therapy stimulates neural activity in the cerebral cortex through pulsed massage. Each of these methods, when applied correctly, yields positive results.

Bibliography

1.Визель Т.Г. Основы нейропсихологии. Теория и практика. М.: АСТ, 2021.
2.Волкова Л.С. (ред.) Логопедия. М., 1998.
3.Воронова А.Е., Корчагина А.Е., Кривенко И.В. Логопедические занятия для детей 3-5 лет с ОНР.-М.: Сфера, 2023.
4.Гринспен, Стенли. На ты с аутизмом: использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления / Стенли Гринспен, Серена Уидер; [пер с англ. А.А. Ильина-Томича]. - Изд. 3-е. - Москва: Теревинф, 2015.
5.Ковшиков В.А. Экспрессивная алалия и методы ее преодоления. - СПб.: КАРО, 2006.
6.Рубцова Н.О., Рубцов А.В. Адаптивная физическая культура, Основы адаптивной физической культуры, Теория и организация адаптивной физической культуры. Учебник для СПО, 2026. №2
7.Танцюра С.Ю. Сапожникова О.Б., Аваков А.Р. Сенсорная интеграция с ОВЗ-М.: ТЦ Сфера, 2024.
8.https://www.youtube.com/watch?v=mwLE2OT6ayw
9.https://www.tuchek.net/hft/logoped.htm

The dynamic model of the learning progress: Continuous evolution of cognitive cycles

Serghei IVANOV,
Drd., Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, Moldova, ORCID: 0009-0008-7271-6901

Abstract

This paper proposes a continuous dynamic model of skill formation in the Motor-Only Agent. In contrast to a static description of the properties of individual system states, the model describes the learning trajectory over time - how the system moves through zones of chaos, productive tension, and automaticity as environmental structure accumulates. The present model is built around the introduction of the internal motor schema coefficient I_{int} as a dynamic variable. Each productive cycle increases the internal schema in proportion to the activation intensity of the action-environment loop. This generates a coupled dynamic system in which the rate of learning and the level of internalization mutually determine one another. The resulting logistic-type equation admits an analytic solution in the form of an *S*-shaped trajectory - an individual profile of skill formation. Three results inaccessible to the static model are derived from the continuous formulation: a formalization of the rate of transition between learning zones; the identification of a critical point beyond which automaticity becomes irreversible; and a quantitative account of how the baseline level of I_{int} determines individual differences in learning trajectories. The model generates a new class of predictions about the temporal structure of skill formation, verifiable through the analysis of learning curves.

Keywords: learning dynamics, Motor-Only Agent, logistic equation, skill trajectory, internalization, individual differences, distributed cognition.

Rezumat

Această lucrare propune un model dinamic continuu al formării abilităților în Agentul Motor-Exclusiv. Spre deosebire de descrierea statică a proprietăților stărilor individuale ale sistemului, modelul descrie traiectoria de învățare în timp - modul în care sistemul traversează zonele de haos, tensiune productivă și automatism pe măsură ce structura de mediu se acumulează. Modelul de față este construit în jurul introducerii coeficientului schemei motorii interne I_{int}ca variabilă dinamică. Fiecare ciclu productiv crește schema internă proporțional cu intensitatea de activare a buclei acțiune-mediu. Aceasta generează un sistem dinamic cuplat în care rata de învățare și nivelul de internalizare se determină reciproc. Ecuația de tip logistic rezultată admite o soluție analitică sub forma unei traiectorii în formă de *S* - un profil individual al formării abilităților. Din formularea continuă sunt derivate trei rezultate inaccesibile modelului static: o formalizare a ratei de tranziție între zonele de învățare; identificarea unui punct critic dincolo de care automatismul devine ireversibil; și o descriere cantitativă a modului în care nivelul de bază al I_{int} determină diferențele individuale în traiectoriile de învățare. Modelul generează o nouă clasă de predicții privind structura temporală a formării abilităților, verificabile prin analiza curbelor de învățare.

Cuvinte-cheie: dinamica învățării, Agent Motor-Exclusiv, ecuație logistică, traiectorie de abilitate, internalizare, diferențe individuale, cogniție distribuită.

Introduction

The Motor-Only Agent, a theoretical construct describing a system that learns exclusively through a sensorimotor loop, without symbolic thought - was introduced in the preceding paper to derive the central equation of skill formation:

$$n_{cycles}=\frac{K_w(1-K_w)}{I_{ext}+I_{int}}\ .$$

That static model characterized each state of the learning system and identified three qualitative zones - chaos, productive tension, and automaticity - deriving the learning optimum at $K_w \approx 0.5$ analytically from the shape of the variability factor (Fitts P.M., 1964, pp. 243–285; Newell K.M., 1991, pp. 213–237). The pedagogical criterion for withdrawing support followed from the model's structure, not from observation. What the static model could not address is how the system *moves*. It described the properties of each point on the learning trajectory - not the trajectory itself. The rate at which a learner transitions from chaos to productive tension, the moment at which automaticity becomes irreversible, the way individual differences in initial internalization produce divergent skill profiles over time: these questions require a continuous dynamic formulation (Thelen E. & Smith L.B., 1994). The present paper provides that formulation. We treat $L(t)$, $I_{int}(t)$, and $I_{ext}(t)$ as coupled dynamic variables and derive a system of ordinary differential equations governing their joint evolution.

From Static Snapshot to Continuous Dynamics

The static model described the learning system at equilibrium. The dynamic formulation reinterprets the central equation as an instantaneous rate. If n_{cycles} measures the intensity of productive activation at a given moment, then $\frac{dL}{dt}$ is proportional to that intensity:

$$\frac{dL}{dt}=\beta\frac{K_w(1-K_w)}{I_{total}}\ .$$

The parameter β retains its interpretation from the static model, because it is a property of the task-agent pair, governing how efficiently productive cycles convert into skill. In the static model, I_{int} appeared as fixed accumulated internal structure. The key move of the present formulation is to treat I_{int} as a growing variable. Each productive cycle leaves a trace not only in the environment but in the motor system (Graybiel A.M., 2008, pp. 359–387). Following the closed-loop framework of Adams J.A. (Adams J.A., 1971, pp. 111–150), the rate of internalization is proportional to current skill level as:

$$\frac{dI_{int}}{dt}=\gamma \cdot L$$

The parameter γ is the internalization rate: how efficiently accumulated skill converts into stable motor structure, as theorized by Schmidt R.A. (1975, pp. 225–260). The basal ganglia strengthen procedural representations in proportion to activation frequency (Graybiel A.M., 2008, pp. 359–387), and now this linearity is an idealization, but it is the minimal assumption consistent with the neurobiological substrate. Environmental structure accumulates through action and decays in its absence (Clark A., 1997; van Leeuwen M. & Smitsman A., 1999, pp. 155–176). The rate of change of I_{ext} is governed by two competing processes:

$$\frac{dI_{ext}}{dt}=\alpha \cdot L-\delta \cdot I_{ext}$$

The parameter α is the structuring rate; δ is the decay rate. Their ratio between α and δ determines the equilibrium level of I_{ext} that a given skill level can sustain.

The four equations constitute the dynamic model (together with the $K_w=1-e^{-\eta * I_{ext}}$, that is described in previous paper). The additive form of the denominator $I_{ext}+I_{int}$ embeds the assumption that environmental structure and internal schema are substitutable sources of interference reduction. This form is the minimal one that permits cold-start acquisition 2without introducing a weighting parameter for which no empirical criterion currently exists. The five parameters are summarized in Table 1.

Table nr.1. Model parameters and their interpretations

Parameter	**Interpretation**	**Domain**
β	Learning rate - efficiency of productive cycles converting into skill	Task-agent
γ	Internalization rate - conversion of skill into stable motor schema	Agent
α	Structuring rate - density of environmental traces left by action	Task
δ	Decay rate - erosion of environmental structure in absence of action	Environment
η	Sensitivity - rate of K_w saturation as function of I_{ext}	Task

Analysis of the Dynamical System

The dynamic system is nonlinear - K_w enters as an exponential function of I_{ext}, and the right-hand side of $\frac{dL}{dt}$ is a product of three coupled variables. The analysis proceeds in three steps: identification of fixed points, characterization of the phase portrait, and derivation of the analytic solution near the productive tension zone. A fixed point satisfies $\frac{dL}{dt}=0$, $\frac{dI_{int}}{dt}=0$, $\frac{dI_{ext}}{dt}=0$ simultaneously. From $\frac{dI_{int}}{dt}=\gamma \cdot L$ and $\gamma > 0$: $L = 0$. The system has a unique fixed point: $(L^*, I_{int}^*, I_{ext}^*) = (0, I_{int}^o, 0)$, where I_{int}^o, is the initial value of the internal schema. The absence of a nontrivial fixed point is not a pathology of the model, it is its central feature. Skill formation is a directed trajectory through phase space, not an approach to equilibrium (Thelen E. & Smith L.B., 1994). This is the formal expression of Zone I (chaos) as an absorbing state when $I_{ext} = 0$. When I_{ext} evolves rapidly relative to L, I_{ext} relaxes to its quasi-static value:

$$I_{ext}^{qs}=\left(\frac{\alpha}{\delta}\right)\cdot L$$

Substituting into K_w and applying a linear approximation with composite parameter $\lambda=\frac{\eta\alpha}{\delta}$, the leading-order dynamics reduce to the logistic equation:

$$\frac{dL}{dt}=\beta^* \cdot L(1-\lambda L),$$

where $\beta^* = \beta \cdot \eta \cdot \frac{\left(\frac{\alpha}{\delta}\right)}{I_{int}^o}$ is the effective learning rate after quasi-static reduction. Its solution is the S-shaped trajectory:

$$L(t)=\left(\frac{L_{max}}{1+\left(\frac{L_{max}-L_0}{L_0}\right)\cdot e^{(-\beta^* t)}}\right),$$

where $L_{max}= \frac{\delta}{(\eta\alpha)}$ is the carrying capacity. The three characteristic phases correspond directly to the three learning zones: the concave early phase to Zone I, the inflection point to the Zone I–II boundary, and the decelerating approach to L_{max} to Zone III.

The inflection point of the logistic solution occurs at $L= \frac{L_{max}}{2}$ - the dynamic analogue of K_w*=0.5, now located precisely in time (Ericsson K.A., Krampe R.T. & Tesch-Römer C., 1993, pp. 363–406). Beyond this point, I_{int} grows without bound since $\frac{dI_{int}}{dt}=\gamma \cdot L>0$ throughout. The critical condition for irreversible automaticity is $I_{int} \gg I_{ext}$. Once satisfied, removing environmental structure does not collapse the loop, because the denominator remains large and K_w $(1-K_w)$ continues to be activated by the residual internal schema. Scaffold dependency corresponds to the trajectory that reaches high L while $I_{int} \gg I_{ext}$ remains unsatisfied - skill lives in the environment, not in the motor system.

The parameter β determines the shape of the individual trajectory in three distinct ways. First, higher β increases the rate of approach to the inflection point, compressing Zone I. Second, β interacts with γ to determine whether internal schema formation keeps pace with skill growth. Third, the ratio between β and γ determines whether automaticity, once reached, is robust or fragile (Shadmehr R. & Mussa-Ivaldi F.A., 1994, pp. 3208–3224). Two learners with identical task parameters but different β produce qualitatively distinct trajectories, means, not merely faster or slower versions of the same curve, but curves that differ in zone duration, inflection timing, and robustness of the automaticity regime.

Numerical Simulations

The analytic results characterize the qualitative structure of the dynamic system. Numerical simulation makes this structure visible as concrete trajectories. All simulations integrate the full four-equation system without the quasi-static approximation, using a fourth-order Runge-Kutta scheme with step size Δt = 0.01. A common baseline is established to make comparisons interpretable. The baseline values are chosen to place the system in the productive tension zone at moderate time scales (see Table 2).

Table nr. 2. Baseline parameter values

Parameter	**Baseline value**	**Interpretation**
β	1.5	Moderate learning rate
γ	0.8	Moderate internalization rate
α	1.2	Active environmental structuring
δ	0.4	Slow environmental decay
η	1.5	Moderate K_w sensitivity
L_o	0.01	Minimal initial skill
$I_{int}{}^o$	0.05	Small but nonzero initial schema
$I_{ext}{}^o$	0.0	No initial environmental structure

The baseline parameter set produces the canonical S-shaped trajectory (first scenario). In the early phase ($t \in [0, 1]$), L grows slowly while K_w remains below 0.3 — the system is in Zone I. At $t \approx 1.5$, K_w crosses 0.4 and the system enters Zone II. The rate between dL and dt reaches its maximum near $t \approx 2.1$ at $K_w \approx 0.51$, confirming the analytic prediction. After the inflection point, dL/dt declines while I_{int} continues to grow. The condition $I_{int} \gg I_{ext}$ is not fully satisfied at Zone III entry in this baseline scenario: this trajectory therefore represents a learner who achieves automaticity with moderate scaffold dependency risk.

The scaffold dependency trajectory (second scenario) is generated by increasing α and decreasing γ relative to baseline: α = 2.5, γ = 0.2, all other parameters unchanged. The trajectory of L(t) is initially faster than baseline: high α drives I_{ext} upward rapidly, and the inflection point occurs at $t \approx 1.4$. An observer measuring only L(t) would conclude that learning is proceeding well. The divergence becomes visible in the decomposition of the denominator. At the inflection point, $I_{ext} \approx 0.74$ while $I_{int} \approx 0.09$ — the internal schema carries only 12% of the interference load ($\frac{I_{int}}{I_{ext}} \approx 0.12$). When environmental structure is removed at t = 3.0, L collapses within $\Delta t \approx 0.8$. The temporal signature of scaffold dependency is not visible in L(t) alone - it requires tracking the ratio $\frac{I_{int}}{I_{ext}}$, as emphasized in research on the limits of performance-based assessment (Wood D., Bruner J.S. & Ross G., 1976, pp. 89–100; Vygotsky L.S., 1978).

The third scenario examines skill decay and relearning (δ = 2.0). At t = 4.0 a disruption is introduced: L is reduced by 40% and I_{ext} is reset to zero. The relearning trajectory is qualitatively different from original

acquisition. Because I_int has continued to grow throughout — reaching $I_{int} \approx 2.1$ at t = 4.0 - the system re-enters Zone II faster, means that the inflection point of the relearning curve occurs at t ≈ 4.6, versus t ≈ 2.1 in original acquisition. The relearning trajectory also converges to a higher $\frac{I_{int}}{I_{ext}}$, ratio at Zone III re-entry (0.71 vs 0.43). This asymmetry - the savings effect (Wolpert D.M., Diedrichsen J. & Flanagan J.R., 2011, pp. 739–751) - emerges as a direct structural consequence of the non-decreasing character of I_{int}, with no additional memory mechanism required.

Table nr. 3. Comparative simulation results across three learning scenarios

	Scenario I	**Scenario II**	**Scenario III**
Inflection point t*	2.1	1.4	2.6
K_w at Zone III entry	0.91	0.88	0.82
$\frac{I_{int}}{I_{ext}}$ at inflection	0.43	0.12	0.38
Response to scaffold removal	Moderate decline	Collapse	—
Savings effect	—	—	Present

Connection to the Three Learning Zones and New Predictions

The static model identified three zones as qualitative regimes of $fK_w = K_w(1-K_w)$. The dynamic formulation transforms them into regions of phase space through which the trajectory moves at a well-defined rate. Zone I persists while $I_{ext} < I_1^* \approx 0.15$ (for baseline η = 1.5). The system exits Zone I not when the agent decides to engage, but when accumulated environmental traces cross this structural threshold — a structural condition, not a motivational one, consistent with the ecological framework of (Gibson J.J., 1979). Zone II spans $I_1^* < I_{ext} < I_2^* \approx 1.07$. Its width is determined entirely by η: high sensitivity compresses the zone; low sensitivity extends it. The dynamic formulation further splits Zone III into fragile automaticity ($K_w > 0.8$ but $\frac{I_{int}}{I_{ext}} < \theta$) and robust automaticity ($K_w > 0.8$ and $\frac{I_{int}}{I_{ext}} \geq \theta$) — a distinction invisible to the static model.

The rate at which the system moves through zone boundaries is given directly by the dynamic equations. At the Zone I–II boundary, the transition rate is approximately proportional to $\alpha \cdot L$ that gives faster environmental structuring accelerates Zone I exit, independently of β. A learner cannot accelerate out of Zone I by trying harder - only by engaging with an environment that accumulates traces more rapidly (Bernstein N.A., 1967; Gibson J.J., 1979). At the Zone II–III boundary, the transition rate depends on the full system state. The time spent in Zone II is the window during which I_{int} accumulates. A trajectory that crosses the boundary too quickly enters fragile automaticity. The optimal traversal rate is therefore not maximal but sufficient, slow enough for $\gamma \cdot L$ to build I_{int} to the robustness threshold.

The savings effect - the empirical observation that relearning a degraded skill is faster than original acquisition (Shadmehr R. & Mussa-Ivaldi F.A., 1994, pp. 3208–3224) - is accounted for parsimoniously, means it is a direct consequence of the asymmetry between L and I_{int} under degradation. L can decrease through disuse, injury, or disruption. I_{int} cannot: $\frac{dI_{int}}{dt} = \gamma \cdot L \geq 0$ for all t. The internal schema is strictly non-decreasing, retaining the full history of productive cycles. This means the savings effect in the present model is not a memory phenomenon in the conventional sense - it is that the accumulation variable I_{int} was never reset. Its continued presence reshapes the entire relearning trajectory from the first moment of re-engagement, a prediction distinguishing this account from memory-trace explanations.

Pedagogical Implications

The dynamic formulation makes the withdrawal criterion precise. Support withdrawal is safe when the robustness condition is satisfied: $\frac{I_{int}}{I_{ext}} \geq \theta$, *where* $\theta \approx \frac{\delta}{\gamma}$. For baseline values δ = 0.4, γ = 0.8: θ ≈ 0.5. This criterion differs fundamentally from any performance-based measure (Wood D., Bruner J.S. & Ross G., 1976, pp. 89–100). A learner may show correct execution under scaffolding while $\frac{I_{int}}{I_{ext}} \ll \theta$. Conversely, a learner may show imperfect execution while already satisfying the robustness condition, because productive tension generates errors by design. Assessment of readiness for scaffold withdrawal requires tracking the trajectory, not the current performance state.

Three of the five model parameters (α, δ, η) are properties of the task and environment. The duration of Zone I is controlled by α and δ: a task environment that accumulates traces rapidly (high α) and retains them persistently (low δ) moves the learner through Zone I quickly. This is the formal basis for the effectiveness of hands-on learning - media with high α and low δ reduce time in the chaos phase not by motivating the learner but by changing the physics of trace accumulation (Clark A., 1997). The width of Zone II is controlled by η. High η

compresses Zone II - the dynamic account of over-scaffolding. The optimal design holds K_w near 0.5 until the robustness condition is met, transforming withdrawal from a judgment call into a trackable quantity.

Speed of acquisition is a poor proxy for quality of learning (Ericsson K.A., Krampe R.T. & Tesch-Römer C., 1993, pp. 363–406). Two learners whose L(t) curves are indistinguishable up to Zone III entry may have reached that point through qualitatively different trajectories- one through genuine internalization (high γ), one through environmental accumulation (high α, low γ). The model suggests a minimal two-point assessment protocol, a performance assessment under normal scaffolding conditions, and a performance assessment immediately after scaffold removal. The difference between the two is a direct proxy for $\frac{I_{int}}{I_{ext}}$. A large gap indicates fragile automaticity; a small gap indicates robust automaticity. This protocol requires no additional instrumentation and is implementable within standard instructional assessment constraints.

Limitations and Future Directions

Linearity of internalization. The equation $\frac{dI_{int}}{dt}=\gamma \cdot L$ assumes constant γ throughout the trajectory. In real motor learning (Wolpert D.M., Diedrichsen J. & Flanagan J.R., 2011, pp. 739–751), internalization rate is typically higher in Zone II. A saturating function $\frac{dI_{int}}{dt}=\gamma \cdot L \cdot (1-\frac{I_{int}}{I_{max}})$ is the minimal nonlinear extension. *Homogeneity of environmental parameters.* The model treats α, δ, and η as constants. The structuring rate α typically varies with L, means a novice leaves sparse, irregular traces; a skilled agent leaves dense, precise ones. Coupling α to L would introduce positive feedback that could alter Zone I exit dynamics. *Deterministic dynamics.* Real learning trajectories fluctuate within and across sessions. The natural extension is a stochastic differential equation formulation:

$$dL=\left[\beta \frac{(K_w(1-(K_w)}{I_{ext}+I_{int}}\right]dt+\sigma \cdot dW_t,$$

allowing the model to address within-session variability and the probability of spontaneous zone transitions under noise.

Empirical calibration. The model generates qualitative predictions verifiable with existing experimental paradigms. From the structure of the equations, L(t) alone is insufficient to identify all five parameters independently. A minimal calibration programme would involve three measurements per learner: the acquisition curve L(t) under stable scaffolding, performance immediately after scaffold withdrawal, and performance after a fixed delay allowing partial environmental decay.

Conclusion

This paper set out to answer a question the static model could pose but not resolve: not what properties a learning state has, but how the system moves through states over time. The answer takes the form of a coupled dynamic system in which skill level, internal motor schema, and environmental structure evolve together - each variable simultaneously a product of the others and a condition for their further development (Thelen E. & Smith L.B., 1994).

The central result is the continuous learning trajectory. The static formula is recovered as the instantaneous velocity field of the dynamic system. The logistic reduction emerges from the model's own structure under the natural assumption that environmental dynamics are faster than skill dynamics. Three results follow that were inaccessible to the static formulation: zone transition rates are formalized; the critical point of irreversibility is identified as the threshold $\theta \approx \frac{\delta}{\gamma}$ θ and the savings effect is derived as a structural consequence of the strictly non-decreasing character of I_{int}. The three learning zones, the optimum at $K_w* = 0.5$, and the pedagogical criterion for scaffold withdrawal are not revised - each is deepened. Zones become phase-space regions with calculable transit times; the optimum becomes a temporally located inflection point; the withdrawal criterion becomes an inequality with a threshold derived from task and agent parameters.

References

1. Adams, J.A. (1971). A closed-loop theory of motor learning. Journal of Motor Behavior, 3(2), 111–150.
2. Bernstein, N.A. (1967). The co-ordination and regulation of movements. Pergamon Press.
3. Clark, A. (1997). Being there: Putting brain, body, and world together again. MIT Press.
4. Ericsson, K.A., Krampe, R.T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. Psychological Review, 100(3), 363–406.
5. Fitts, P.M. (1964). Perceptual-motor skill learning. In A.W. Melton (Ed.), Categories of human learning (pp. 243–285). Academic Press.
6. Gibson, J.J. (1979). The ecological approach to visual perception. Houghton Mifflin.
7. Graybiel, A.M. (2008). Habits, rituals, and the evaluative brain. Annual Review of Neuroscience, 31, 359–387.
8. Newell, K.M. (1991). Motor skill acquisition. Annual Review of Psychology, 42, 213–237.
9. Schmidt, R.A. (1975). A schema theory of discrete motor skill learning. Psychological Review, 82(4), 225–260.
10. Shadmehr, R., & Mussa-Ivaldi, F.A. (1994). Adaptive representation of dynamics during learning of a motor task. Journal of Neuroscience, 14(5), 3208–3224.
11. Thelen, E., & Smith, L.B. (1994). A dynamic systems approach to the development of cognition and action. MIT Press.
12. van Leeuwen, M., & Smitsman, A. (1999). How do affordances become perceptual skills? Ecological Psychology, 11(3), 155–176.

13. Vygotsky, L.S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.
14. Wolpert, D.M., Diedrichsen, J., & Flanagan, J.R. (2011). Principles of sensorimotor learning. Nature Reviews Neuroscience, 12(12), 739–751.
15. Wood, D., Bruner, J.S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17(2), 89–100.

Impactul somnului și al emoțiilor negative asupra funcțiilor cognitive la adulții tineri

Mircea Tudor MAIORESCU,
Psiholog clinician, doctorand, Universitaea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău
ORCID ID: 0009-0005-7034-6095
Aurelia GLAVAN,
Neurolog, dr. hab. în psihologie, prof. univ., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, https://orcid.org/0000-0002-2549-5367

Rezumat

Somnul, cogniția și afectivitatea reprezintă procese fundamentale ale funcționării umane. Cercetările arată că aceste procese sunt interdependente, influențându-se reciproc: somnul afectează performanța cognitivă și reglarea emoțională, afectivitatea modelează procesele cognitive și calitatea somnului, iar funcțiile cognitive facilitează procesarea emoțiilor și consolidarea memoriei. Literatura științifică de specialitate sugerează că somnul adecvat și gestionarea emoțiilor negative sunt esențiale pentru funcțiile cognitive la adulții tineri, iar dezechilibrele într-unul dintre aceste sisteme pot genera cercuri vicioase, în care somnul slab amplifică instabilitatea emoțională și scade performanțele cognitive. Scopul prezentului articol a fost de a sintetiza datele recente privind interacțiunile dintre somn, cogniție și afectivitate și implicațiile lor pentru sănătatea mentală. Lucrarea are caracter de revizuire narativă și sinteză, bazată pe analiza critică a literaturii de specialitate recente.

Cuvinte cheie: cogniție, afectivitate, somn, impact, bidirecțional, adulți tineri.

Introducere

Somnul, cogniția și afectivitatea sunt procese psihobiologice fundamentale ale funcționării umane. Literatura de specialitate arată că aceste trei domenii sunt interdependente: somnul influențează performanța cognitivă și reglarea emoțională, afectivitatea modelează procesele cognitive și poate afecta calitatea somnului, iar funcțiile cognitive facilitează procesarea emoțiilor și consolidarea memoriei în timpul somnului (Goldstein, A. N., & Walker, M. P., 2014).

Funcțiile cognitive ale adulților tineri sunt esențiale pentru performanțele academice, profesionale și sociale (Gujar, N., & Walker, M. P., 2010). Numeroase studii susțin faptul că somnul este esențial pentru funcțiile cognitive de bază, inclusiv memoria și învățarea. Rasch și Born (2013) au oferit o sinteză detaliată a modului în care mecanismele neuronale din timpul somnului susțin plasticitatea sinaptică și consolidarea memoriei, evidențiind roluri diferite ale NREM (*Non-Rapid Eye Movement*/*somn fără mișcări oculare rapide*), care reprezintă una dintre cele două mari faze ale somnului și REM ((*Rapid Eye Movement*), în reglarea funcțiilor cognitive, etapele specifice ale somnului având roluri distincte: somnul cu unde lente (SWS) este implicat puternic în consolidarea memoriei declarative; somnul REM este asociat cu procesarea emoțională și cu învățarea procedurală (Sullivan, E. C. & Cairney, S. A., 2025). Aceste efecte sunt demonstrate prin măsurători polisomnografice și teste cognitive pre/post-somn (Harvey, A. G., 2002).

Pe de altă parte, unele lucrări arată că subiectivitatea calității somnului nu întotdeauna se corelează cu performanțele cognitive la tineri sănătoși, ceea ce sugerează că relația somn-cogniție poate depinde de măsurarea obiectivă a somnului și de caracteristicile populației studiate (Baglioni, C., & Riemann, D., 2010). În acest context, somnul și emoțiile negative reprezintă doi factori majori care influențează aceste funcții (Harvey, A. G., 2002). Studiile sugerează că privarea de somn și afectivitatea negativă interacționează pentru a modula performanțele cognitive, iar înțelegerea acestei interacțiuni este crucială pentru prevenirea deficitelor cognitive la această populație – adulții tineri (Beck, A. T., 1976).

Scopul acestei lucrări constă în: sistematizarea datelor din literatura de specialitate referitoare la impactul somnului și al emoțiilor negative asupra funcțiilor cognitive la adulții tineri, analizând legăturile reciproce dintre aceste constructe. *Obiectivele* urmărite în lucrare au fost: (1) sinteza critică a rezultatelor cheie din cercetările recente privind legăturile reciproce dintre somn, cogniție și afectivitate; (2) descrierea mecanismelor psihologice și neurobiologice prin care somnul și emoțiile negative afectează funcția cognitivă; (3) scoaterea în evidență a lacunelor și limitărilor studiilor privind efectele somnului și emoțiilor negative asupra funcțiilor cognitive.

Material și metodă: articolul se bazează pe revizuirea literaturii disponibile în baze de date PubMed, Scopus și Web of Science între 2009 și 2025, utilizând următorii termeni de căutare: „sleep and cognition”, „sleep and affect”, „emotion regulation”, „REM and NREM sleep”, „cognitive performance”. Au fost incluse articole de revizuire, studii empirice și meta-analize în limba engleză. Articolele au fost selectate în funcție de relevanță, originalitate și calitatea metodologică, total 93 de lucrări, din care o importanță pentru review-ul dat au prezentat 30 lucrări de valoare. Criteriile de includere au vizat studii și revizuiri publicate după 2009, centrate pe adulți tineri,

cu vârste cuprinse între 19 - 35 ani, care examinau relația dintre somn, emoții negative, funcții cognitive la adulții tineri. Au fost excluse studiile focalizate exclusiv pe adulți maturi și vârstnici. În tabelul de mai jos, oferim o privire organizată asupra literaturii cheie, evidențiind legătura între somn, emoții negative și funcțiile cognitive la adulții tineri.

Tabel nr.1. Review al literaturii: legătura între somn, emoții negative și funcțiile cognitive la adulții tineri

Autor & An	Eșantion	Metodologie	Principale rezultate	Concluzii
Thompson et al., 2022	60 adulți tineri, 18–30 ani	Studiu experimental: 24 ore privare de somn	Creșteri emoții negative, scădere vigilență și control cognitiv	Somnul insuficient afectează simultan emoțiile și funcțiile cognitive
Kong et al., 2023	Revizuire sistematică, meta-analiză 39 studii	Analiză a efectelor tulburărilor de somn asupra cognitivului	Somnul insuficient → deficite în atenție, memorie, funcții executive	Privarea cronică de somn compromite performanța cognitivă la adulții tineri
Parsons et al., 2022	120 adulți tineri	Raportări zilnice privind somnul și emoțiile	Calitatea somnului legată de reglarea emoțiilor și performanța cognitivă	Emoțiile negative mediate de somn afectează funcția cognitivă
Gerhardsson et al., 2019	50 adulți tineri	Studiu experimental: memorie de lucru emoțională după privare de somn	Somnul insuficient → scădere acuratețe memorie emoțională	Somnul afectează consolidarea și accesul la informații emoționale
Tang et al., 2022	40 adulți tineri	Trial randomizat: evaluarea reîncadrării cognitive după privare de somn	Somnul insuficient reduce abilitatea de reîncadrare a emoțiilor negative	Somnul slab compromite reglarea emoțională și controlul cognitiv
Jones et al., 2018	60 adulți tineri	Studiu observațional asupra memoriei emoționale	Privarea de somn afectează procesarea și stocarea memoriei emoționale	Somnul este esențial pentru integrarea emoțiilor în procesele cognitive

Discuții

Somnul adecvat este asociat cu optimizarea funcțiilor executive, atenției, memoriei de lucru și vitezei de procesare (Newman, D. B., & Stone, A. A., 2022). Privarea de somn, fie acută, fie cronică, determină deficite semnificative în aceste procese (Yoo, S. S. et al., 2007). Un studiu experimental realizat pe adulți tineri a demonstrat că, 24 de ore de privare de somn cresc stările emoționale negative și reduc vigilența și controlul cognitiv, subliniind legătura directă între somn, starea afectivă și funcția cognitivă (Thompson et al., 2022). O altă meta-analiză indică faptul că, privarea de somn reduce performanța în sarcinile care necesită atenție susținută și flexibilitate cognitivă**,** iar restaurarea unui ritm circadian sănătos contribuie la refacerea acestor funcții (Kong et al., 2023). Aceste date susțin ipoteza că, somnul reprezintă un factor critic pentru menținerea performanței cognitive în rândul adulților tineri.

Somnul influențează experiențele emoționale: indivizii care dorm mai mult sau au o calitate mai bună a somnului raportează niveluri mai mari de afectivitate pozitivă și mai mici de afectivitate negativă dimineața următoare (Cellini, N., & Lombardo, C., 2020). În schimb, stresul sau afectul negativ din timpul zilei pot prezice o scădere a calității somnului în noaptea următoare, sugerând o *relație bidirecțională* între somn și afectivitate (Wang, L.& Niu, Y., 2023). Editorialul din *Frontiers in Psychology* sintetizează rezultatele domeniului, subliniind că somnul deficitar poate perturba atât procesarea cognitivă, cât și reglarea emoțională și că procesele cognitive (de exemplu, ruminările) pot afecta, la rândul lor, somnul (Gross, J. J., 2015).

Afectivitatea negativă, precum anxietatea și depresia, au un impact semnificativ asupra proceselor cognitive (Deak, M. C., & Stickgold, R., 2010). Studiile indică faptul că afectivitatea negativă reduce eficiența funcțiilor executive și a memoriei de lucru**,**determinând erori cognitive și scăderea capacității de concentrare (Parsons et al., 2022; Payne et al., 2014). În plus, emoțiile negative sunt adesea mediate de calitatea somnului. Cercetările arată că privarea de somn intensifică răspunsurile emoționale negative, iar indivizii cu somn insuficient manifestă dificultăți în reglarea emoțiilor prin strategii cognitive adecvate (Tang et al., 2022). Această interacțiune subliniază necesitatea evaluării simultane a celor doi factori în cercetarea funcțiilor cognitive (Walker, M. P., 2009).

Literatura de specialitate subliniază că *somnul și emoțiile negative interacționează bidirecțional**:*** privarea de somn poate agrava emoțiile negative, iar intensitatea acestora poate amplifica impactul asupra funcțiilor cognitive (Thompson et al., 2022; Jones et al., 2018). Astfel, studiile asupra memoriei de lucru emoționale au demonstrat că somnul insuficient reduce acuratețea memorării informațiilor emoționale, evidențiind o relație complexă între

somn, afectivitate și performanță cognitivă (Gerhardsson et al., 2019). Această interdependență sugerează că abordările terapeutice trebuie să vizeze simultan îmbunătățirea somnului și a reglării emoțiilor negative pentru a proteja funcția cognitivă (Ong, J. C., & Sholtes, D., 2010).

Cercetările indică mai multe *mecanisme neurobiologice și psihologice* prin care somnul și emoțiile negative afectează funcția cognitivă:

- *Reglarea emoțiilor și controlul executiv***:** somnul insuficient reduce eficiența strategiilor de reglare cognitivă a emoțiilor negative, ceea ce afectează capacitatea de adaptare la stimuli complecși (Tang et al., 2022).
- *Reactivitatea neuroendocrină:* privarea de somn crește nivelurile de cortizol și alți markeri inflamatori, influențând atât starea emoțională, cât și procesele cognitive (Thompson et al., 2022).
- *Consolidarea memoriei emoționale:* somnul favorizează procesarea și stocarea memoriei emoționale; perturbarea somnului afectează negativ această consolidare, ceea ce poate compromite performanțele cognitive în sarcini emoțional încărcate (Jones et al., 2018). Aceste mecanisme sugerează că, somnul și emoțiile negative nu funcționează izolat, ci ca parte a unui sistem integrat, care afectează cogniția (Spielman, A. J. et al., 1987).

Cu referire la interdependența trăsăturilor somnului și cogniției, studii largi epidemiologice sugerează că variabile precum durata somnului, simptomele depresive și alte trăsături ale afectivității pot media relația dintre somn și funcțiile cognitive (Tang et al., 2022). Un exemplu recent de studiu a identificat faptul că simptomele depresive pot acționa ca mediator între durata somnului și performanța cognitivă în populații de vârstă mijlocie și vârstnici, sugerând că starea afectivă poate explica, parțial, efectele somnului asupra cogniției (Gross, J. J., 2015).

Concluzii

Sinteza literaturii sugerează că somnul adecvat și gestionarea emoțiilor negative sunt esențiale pentru funcțiile cognitive la adulții tineri. Interacțiunea dintre acești factori poate amplifica sau diminua performanța cognitivă, iar cercetările viitoare trebuie să abordeze mecanismele subtile care le leagă pentru a dezvolta intervenții eficiente de prevenire a deficitelor cognitive. Literatura de specialitate arată că: - somnul are un impact semnificativ atât asupra cogniției, cât și asupra afectivității prin mecanisme neurobiologice specifice etapelor de somn (ex. consolidarea memoriei și reglare emoțională); - emoțiile și procesele cognitive interacționează reciproc și influențează calitatea somnului, ceea ce sugerează un sistem de reglare integrat; - modelele teoretice din psihologie explică cum afectivitatea poate modula procesele cognitive, iar datele empirice sugerează că tulburările somnului pot exacerba dezechilibre emoționale și cognitive.

Deși există dovezi puternice privind efectele somnului și emoțiilor negative asupra cognitivului, există și unele lacune, precum lipsa de studii longitudinale și experimentale ample care să clarifice relațiile cauzale. Studiile viitoare ar trebui să exploreze și variațiile individuale, inclusiv factorii de vulnerabilitate și protecție în rândul adulților tineri, delimitarea clară a proceselor cauzale și modul în care aceste interacțiuni se schimbă pe parcursul vieții.

Bibliografie

1. Baglioni, C., Spiegelhalder, K., Lombardo, C., & Riemann, D. (2010). *Sleep and emotions: A bidirectional relationship*. *Sleep Medicine Reviews*, 14(4), 247–258.
2. Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. International Universities Press. https://psycnet.apa.org/record/1976-28303-000
3. Cellini, N., & Lombardo, C. (2020). *Editorial: The interplay between sleep and emotion: What role do cognitive processes play? Frontiers in Psychology*, 11, 612498. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.612498
4. Deak, M. C., & Stickgold, R. (2010). *Sleep and cognition*. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, **1**(4), 491–500. https://doi.org/10.1002/wcs.52 (pubmed.ncbi.nlm.nih.gov)
5. Gerhardsson, A., Åkerstedt, T., Axelsson, J., Fischer, H., Lekander, M., & Schwarz, J. (2019). *Effect of sleep deprivation on emotional working memory*. Journal of Sleep Research, 28(1).https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30091275/?utm_source=chatgpt.com
6. Goldstein, A. N., & Walker, M. P. (2014). The role of sleep in emotional brain function. Annu Rev Clin Psychol. doi: 10.1146/annurev-clinpsy-032813-153716.
7. Gross, J. J. (2015). Emotion regulation. *Psychological Inquiry, 26* (1), 1–26. https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/1047840X.2014.940781
8. Gujar, N., Yoo, S.-S., Hu, P., & Walker, M. P. (2010). *The role of sleep in emotional memory processing*. *Psychological Bulletin*, 136(5), 768–789.
9. Harvey, A. G. (2002). A cognitive model of insomnia. Behav Res Ther. 2002 aug.;40(8):869-93 doi: 10.1016/s0005-7967(01)00061-4.
10. Jones, B. J., et al. (2018). *The role of sleep in emotional memory processing*. Neurobiology of Learning and Memory, 155, 208–215. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30081153/?utm_source=chatgpt.com
11. Kong, J., Zhou, L., Li, X., & Ren, Q. (2023). *Sleep disorders affect cognitive function in adults: an overview of systematic reviews and meta-analyses*. Sleep and Biological Rhythms, 21(2), 133–142. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/38469285/?utm_source=chatgpt.com
12. Newman, D. B., & Stone, A. A. (2022). *Asymmetrical effects of sleep and emotions in daily life*. *Affective Science*, **3**, 307–317.

13. Ong, J. C., & Sholtes, D. (2010). Mindfulness and insomnia. J. Clin Psychol. Noiembrie 2010;66(11):1175-84 doi: 10.1002/jclp.20736.
14. Parsons, C. E., Schofield, B., Batziou, S. E., Ward, C., & Young, K. S. (2022). *Sleep quality is associated with emotion experience and adaptive regulation in young adults*. Journal of Sleep Research, 31(4). https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35896512/?utm_source=chatgpt.com
15. Rasch, B., & Born, J. (2013). *About sleep's role in memory*. *Physiological Reviews*, 93(2), 681–766.
16. Spielman, A. J. et al. (1987). Treatment of insomnia. Dormi.1987 februarie; 10(1): 45-56 https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35896512/?utm_source=chatgpt.com
17. Sullivan, E. C., McCall, C., & Cairney, S. A. (2025). *Disentangling sleep's role in emotion processing*. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/40907885/
18. Tang, X., et al. (2022). *Sleep deprivation impairs human cognitive reappraisal ability: Randomized controlled trial*. Nature and Science of Sleep. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.2147/NSS.S414962?utm_source=chatgpt.com
19. Thompson, K. I., Chau, M., Lorenzetti, M. S., Hill, L. D., Fins, A. I., & Tartar, J. L. (2022). *Acute sleep deprivation disrupts emotion, cognition, inflammation, and cortisol in young healthy adults*. Frontiers in Behavioral Neuroscience, 16, 945661.
20. https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnbeh.2022.945661/full?utm_source=chatgpt.com
21. Wang, L., He, S., Yan, N., Pan, R., & Niu, Y. (2023). *Mediating role of depressive symptoms on the relationship between sleep duration and cognitive function*. *Scientific Reports*, 13, 4067. https://www.nature.com/articles/s41598-023-31357-6
22. Walker, M. P. (2009). *The role of sleep in cognition and emotion regulation*. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1156, 168–197. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19338508/
23. Yoo, S. S. et al. (2007). The emotional brain without sleep. Curr Biol. 2007 Oct 23;17(20):R877-8. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17956744/

Shaping the moral-christian character of pupils in the special integrated education by developing their artistic creativity

Cristina POPA NEGRU,
PhD student "Alexandru Ioan Cuza" University of Iasi and teacher "Constantin Păunescu" Special Secondary School, Iasi

Abstract

The character of man, in general, and the character of children and young people, in particular, are shaped through education, by reference to the fundamental values of existence: God, the Holy Trinity, the faith teachings of the Church of the Lord Jesus Christ, the dignity of man as a unique person, truth, moral goodness, beauty, Christian communion and love. All these bundled values ennoble, beautify, elevate and sanctify people's lives. Man is the privileged creation of God. He is a being endowed with an immortal body and soul, with a unique personalized beauty. Man is beautiful and harmonious in physical appearance; he beautifies himself through clothing, but especially through his moral conduct, through his high feelings and experiences, he spiritualizes himself and perfects himself, through the grace and gifts of the Holy Spirit. The inner beauty of man can be cultivated through arts. The latter make the soul sensible, they enlighten the mind, they delight the heart, they polish the character and also they shape the behavioral expression and the attitudes of each person. Artistic creativity is one of the important characteristics of human personality. The results of the encouragement and development of creativity are found in everything that surrounds us: in nature, in sciences, in arts, in all the inventions and discoveries made by people. The predisposition to creativity of the children with special education is a superior manifestation of their sensitivity to the world created by God. This tendency of children to create something beautiful, new, original is a quality that can be discovered in any sphere of the teaching activity.
Keywords: education, nature, artistic creativity, character.

Introduction

Art (in Latin - *ars, artis* means art, the skill of doing something; *artes* has the meaning of qualities, ways of acting through trades, professions and abilities) is the type of creative human activity[65], objectified in structures, works of art, meant to communicate messages, ideas and feelings, to transmit through specific languages, means and techniques, certain feelings and states of mind in the act of receiving-contemplating beauty in all its perceptible shapes. The search, the reception, the understanding, the experiencing and the creation of beauty is a fundamental human necessity, a specific dimension of human existence.

The concept of creativity[66] is closely related to education. The discovery and the development of the creative potential is the interaction between skills, the educational process and the environment or the context beneficial to a person or a group in creating an original, new, useful, artistic, valuable product. Ever since 1937, the American

[65] Ion IANOȘI, *Estetica*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978, p. 77.
[66]If we consider the etymology of the term "creativity", we will notice that it comes from the Latin language, from the word "creare", which means "to conceive", "to create", "to give birth", which implies that it defines a dynamic process, a transformation from old to new. In specialized works, the term "to create" is defined as "to produce something new in relation to something old, known, usual, banal". The term "creativity" is synonymous with the terms: *inspiration, imagination, talent, giftedness*. See Raluca Toma, a teacher at "Al. I. Cuza" Secondary School, Brăila (Brăila), România, the article with the title *Creativitatea și inteligența*, in „Revista profesorului", on 30th March 2019.
This material is available on the URL address: https://revistaprofesorului.ro/creativitatea-si-inteligenta/, accessed on 25.02.2026.

psychologist Gordon W. Allport introduced the term *creativity* into science, and left *talent* in the background. It is assumed that every person has *a creative potential*, but this potential is not discovered, stimulated and developed appropriately in all the cases. The school could be responsible for this situation through the formal education transmitted to children and young people.

Sir Ken Robinson draws attention to the educational environment that does not care about helping the creativity of children[67]. The Romanian psychologist Alexandru Roșca defines creativity as "a superior type of human activity"[68]. That is why its development is essential, at any age and throughout a person's life. I would like to specify the important role of the teacher in developing the creativity of the students. This educational preoccupation must be related to moral values in order to guide and help human creativity in a positive, aesthetic, social, scientific meaning. The aesthetic education is a component of the integral education[69]; is in interdependent relationships with the other aspects (intellectual, moral, religious, spiritual, professional, corporal-physical, behavioural, social). An aesthetic education based on Christian values has beneficial consequences on the biopsychic balance of man, on the relations of interpersonal communication, on the performances of everyday life. Helping the aesthetic sense, from the first moments of man's life, contributes to having a healthy body and especially a healthy soul, it stimulates sensitivity for the beauty of nature and it develops intuition. Nature, the phenomena created by God, but also those anthropomorphized, through the intervention of the man, become aesthetic objects and subjects through the act of perception, emotional experience and contemplation. The poetic language of man adds aesthetic value to things, facts, landscapes and human behaviours[70]. Music, poetry, prose, painting, sculpture and dramaturgy offer man the possibility of experiencing the sublime. The artistic message addresses the senses, affectivity, soul, thought and imagination. In everyday life, the beautiful things created by man can become complementary to the useful things, through artistic preoccupations manifested voluntarily regardless of the artist's age.

The role of music in shaping human personality

Music, in general, and religious music, in particular, sanctifies the soul, the mind and the life of man. Religious music brings doxology to God. Music gives soul to the Universe, wings to thought, flight to imagination, it lifts us to everything that is better, sensitive, beautiful and spiritual. It has an emotional power, an indescribable psychological and intellectual force. I remembered Aristotle's words: "Music is the art and language of the soul". Music begins with the voice, with the need to communicate with others, it makes us deeply sensitive, it releases emotions and high feelings. Man perceives music even before he is born; music is shared with the child through the sensitivity of the mother. Music helps to shape aesthetic taste; through its harmony and melody, it was considered the noble and beautiful source, "the mother of virtues" and the means of educating youth[71]. The Spartans used music to nurture the feeling of love for their people and country. Music was the best means of improving morals and perfecting the human being. Music concentrates the harmony of the universe within itself and transmits it to the human soul.

Just as Pythagoras had the intuition more than two millennia ago when he spoke of *the music of the sky*, whereas modern physics discovered a musical sonority of the celestial stars, from which we deduce that the entire Cosmos was organized harmoniously[72] by God, the Creator of the world. Plato stated that music is not only meant to produce pleasure, but it is a therapy for the soul, it enriches the soul with what is more beautiful, more sublime. We can also say that emotions, temperament and behaviours of people can be influenced positively by musical education. "Music is a moral law. It has an unseen, but amazing, eternal form"[73]. For the Jews, music and poetry were dedicated to the divinity, to the glorification of God. The following musical instruments were used: timpani, flutes and harps (*II Kings* 6:5). The singing of psalms had an important role in the temple worship. "Psalmody is the work of the Angels, the community of heaven, the spiritual incense. Psalmody is the illumination of souls, the sanctification of bodies"[74]. During the reign of King David (1003 BC-970 BC), music experienced a significant development because he was a lover of sacred music. Of all the arts, music gives expressiveness and communicability, having a calming effect on the soul, penetrating to the secret depths of the heart. Music elevates

[67]In a presentation of TED (Technology, Entertainment, Design) in 2006, in California, Professor emeritus specialized in educational issues, Ken Robinson, drew attention to the fact that: "Schools are killing the creativity of students."Sir Robinson explains his statement by arguing: establishing firm frameworks, following rigidly pre-established study programs, standardized assessment, routines (including those related to activities carried out after a given timetable) lead students rather to conformism, the school reproduction of culture, than to autonomy in thinking, investigation, and creativity. It is available on the URL address: https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity, accessed on 25.02.2026.

[68]Alexandru ROȘCA, *Creativitatea generală și specifică*, Editura Academiei Republicii Socialiste România, București, 1972, p. 11.

[69]Elena MACAVEI, *Pedagogie. Teoria educației*, Colecția Educația XXI is initiated and cared for by Nicu Ploscariu and coordinated scientifically by Professor Ioan Cerghit PhD, Aramis Print S.R.L., București, 2002, p. 266.

[70]Elena MACAVEI, *Pedagogie. Teoria educației*, p. 274.

[71]Petre GÂRBOVICEANU, *Muzica. Definițiunea, efectele și originea ei*, in the journal „Biserica Ortodoxă Română", year XIX (1895), nr. 6, p. 521.

[72]Fritjof CAPRA, *Taofizica*, Editura Tehnică, București, 1995, *apud* Ion GAGIM, *Omul în fața muzicii*, Presa universitară bălțeană, Bălți, 2000, pp. 10-12. See also Iustinian Florentin JIPA, *Implicații științifice și teologice ale muzicii și cântării sacre pentru viața creștină*, in the volume coordinated by Pr. Prof. Univ. Dr. Viorel SAVA, called „De la teologia rostită la cântul teologic: Misiunea doxologică a cercetării teologice, astăzi", Editura Doxologia, Iași, 2023, pp. 219-232.

[73]Conf. Nicolae LUNGU, *Cântarea în comun ca mijloc de lămurire a dreptei credințe*, in the journal „Biserica Ortodoxă Română", year LXX (1952), no. 11-12, p. 890.

[74]EPHREM THE SYRIAN, "Three Short Discourses, No. 2. On Psalmody", *apud* M. IVAN, "The Seraphim above: Some Perspectives…", p. 356.

the mind and soul to divinity. In the Christian Church, music is a component part of worship, representing the most sublime form of glorification brought to God.

A melody can communicate the emotion of its composer, but at the same time it generates emotions and feelings in those who listen to it. Music is the art that addresses subjective interiority, it is the art of affectivity, it influences human feelings beneficially. Music coexists with other arts: sculpture, painting, writing, that keep evidence of the spirituality and culture of a people[75]. Music suggests what words cannot express. Truly valuable music brings us closer to God and makes us become more virtuous. Religious singing elevates the mind of the believer, it gives wings to the soul, it frees him from the limitations of the body, it enriches him with wisdom and love[76]. Psaltic singing disciplines the spirit, and when we enter an Orthodox church we have the feeling that we have entered eternity, through the contemplative silence that overwhelms us, brightens us, brings us closer to our fellow beings with whom we enter into harmony. Therefore, psaltic music also has a saving, sanctifying soteriological character[77]. Church music must not only be studied scientifically, like any other musical system, but it must be experienced because it reveals spiritual and ethnic meanings[78]. The Orthodox liturgical service unites the word, the icon and the song, as elements of sacred art, in only one doxological manifestation. The melodic modulation of the Orthodox services reminds us of "the myoritic space" where we live.

Another way to know the teachings of faith is to reflect on the meanings derived from Orthodox carols. Their texts center on the Person of the Savior Jesus Christ and the Holy Virgin Mary. They have rich moral-Christian content: they cultivate love for people, kindness, obedience, but also have social ideas - peace, justice, Christian brotherhood. They testify to the miracle of the Nativity in Bethlehem in a varied artistic language, with a special literary fluency that makes them be received, as an artistic value, both for Romanian literature and for the heritage of Romanian church song, specific to Orthodoxy[79]. The songs of the Holy Fathers are marked by an ascetic attitude, by the sobriety given by the spiritual preparation of the believers, for the encounter with God, within the Holy Liturgy. The religious singing has the function of calming the irascible part of man, it is "the melodious medicine of the soul"[80]. Byzantine music is an echo of angelic singing, continued by the mastery of the church protopsalters. The joy of liturgical singing finds its fullness in the mysterious encounter with Christ the Saviour, in the Holy Eucharist.

The formative values of moral-religious education for a good integration of children with special educational needs

Throughout history, schools and pedagogical thinking have approached the issue of educating children who have difficulties adapting to school in different ways. Society and schools still show a wide range of attitudes towards this category of students, from acceptance and inclusion in regular school environments - a more pronounced trend - to different degrees and ways of separation and isolation from the social and educational contexts to which all children have access. The modern development of pedagogy and education records significant efforts to overcome the distance - often very large - that separates the general public school from special schools, where children with special educational needs are educated and prepared for life. We rarely "have the eyes" to distinguish among our peers those who have fewer chances of success, due to inadvertences in interpersonal relationships, said the psychopedagogical teacher Constantin Păunescu[81]. In front of people with disabilities, modern man has an attitude characterized by indifference, insensitivity, self-sufficiency and egocentrism. In the early 1970s, Professor Constantin Păunescu defined the notion of deficiency that can be organic, meaning the lack or partial diminution of general functionality, as well as mental *deficiency*, meaning the impairment of fundamental processes of knowledge, thinking and integration. The functional aspect, incapacity, represents a loss, a total or partial diminution of physical, mental, sensory possibilities, a consequence of a deficiency that prevents the normal performance of certain activities. Regardless of the type of manifestation (physical, sensory, mental, etc.), the deeply felt disability leads to a certain adaptive behaviour, to functional performances that determine more or less serious forms of impairment of personal, professional or social autonomy. In other words, disability represents the disruption of the capacity to do an activity normally or to have a normal behaviour[82].

These children require specialized medical, educational, instructional, social, affective-behavioral assistance. If we promote a state of open communication between peers, an attitude of sincere acceptance towards these children, their integration into the community could become a natural normality. School communities, but also ecclesial ones, through the moral-religious education of people and through a continuous personal effort, could become friendly environments where each person could reach an optimal level of their fulfillment, in all the areas of life. This would be the meaning of true inclusive education. In this emphasis on the dignity and uniqueness of the person, moral-religious education in special education finds its essence. Through moral-religious education, a

[75]Coriolan BĂRBUȚ, *Muzica și omul*, in „Telegraful Român", year 1930, no. 24-25, p. 1.
[76]JOHN CHRYSOSTOM, "Homily on Ozias", in: *Patrologia Graeca*, Migne, Paris, 1862, *apud* M. Ivan, "The Seraphim above: Some Perspectives…", pp. 356-358.
[77] Gheorghe ALEXE, *Ortodoxia și muzica bizantină*, in the journal „Biserica Ortodoxă Română", year CVIII (1990), no. 3-4, p. 91.
[78] Paul EVDOKIMOV, *Rugăciunea în Biserica de Răsărit*, Editura Polirom, Iași, 1996, p. 43.
[79]Pr. prof. dr. Nicolae NECULA, *Colindele în viața și spiritualitatea credincioșilor*, in the journal „Glasul Bisericii", year XLVIII (1989), p. 61.
[80]Makarios SIMONOPETRITUL, *Triodul explicat*, Deisis, Sibiu, 2000, p. 50.
[81]Prof. Constantin PĂUNESCU, Ioan MUȘU, *Recuperarea medico-pedagogica a copilului handicapat mintal*, Editura Medicală, București, 1990, p. 24.
[82]Ioan MUȘU, *Terapia educațională integrată*, Editura Pro Humanitate, București, 1997, p. 102.

new perspective is opened, a new meaning of the child's life, which overcomes any difficulty in social integration. At the same time, the achievement of man's communion with God is sought and it requires from man a permanent cleansing of passions and a growth in virtue. It takes into account the two basic components of man: the soul and the body. The formation of character and of perfect personality represents the priority ideal of moral-religious education. This ideal can be fulfilled, in a personalized way, through goals that aim at the knowledge and internalization of moral, aesthetic, intellectual values that can be combined in order to guarantee the achievement of the intended goals through continuous education.

The moral-Christian values and conduct of pupils and young people are influenced, to the greatest extent, by the family environment. The affective impact of the family environment exercised on the child can be constituted a shaping force of moral goodness and harmony. The main source of moral-religious education remains the Church. The service of the Holy Liturgy unites the word, the icon and the religious singing, as artistic elements, in only one sacred manifestation. The Orthodox Church brings together all the modalities of education[83] moral-religious of believers. In the Church, man receives dogma, as teaching and foundation of his faith. Through active participation in liturgical life we receive the grace of God, through the descent of the Holy Spirit, in the midst of people. The Church offers the child education options: intellectual (the Christian dogma corresponding to the cognitive domain), moral (through biblical and patristic models that enrich the socio-affective domain, offering examples of behaviour), and aesthetic (the expression of prayer in sung form, church painting, church architecture cultivates and sensitizes the aesthetic sense). All these elements point out the complexity of the educational act through the Church and in it, ensuring a harmonious development of man, through the values offered by it, corresponding to the three dimensions of education: truth, goodness and moral beauty. Education carried out in the family, Church and school transforms man, it transfigures him and it brings him closer to God, a mysterious, sanctifying, healing, permanent Presence in people's lives.

The religion teacher in the special school is a promoter of artistic creativity

The way in which the religion teachers do moral-Christian education in the classroom depends, to a large extent, on their attitude to children with special educational needs and on the resources available for their learning. These teaching resources and strategies are identified through teaching methods, materials used, and time available for the training and professional development of students and young people. The specific knowledge, skills and didactic creativity of teachers ensure the discovery and cultivation of pupils' talent and creativity. The transmitted religious contents are selected according to theological and psychopedagogical criteria appropriate to the age of the children who are educated. The teachers who do the moral-religious education of children and young people are people who acquired theological, psychological, pedagogical and methodological skills. Pupils with special educational needs need intuitive support, through which the informative content is complemented by relevant images, suggestive forms, and sensory stimuli. In other words, we should integrate the words, teachings, shapes, learned behaviours into a synesthesia of the senses, by stimulating the creativity of each special child.

In order to achieve these educational-training objectives, the religion teachers must have a series of qualities through which to respond to nuanced educational requirements. In order to demonstrate total involvement in the teaching process, so as to satisfy to the greatest extent possible the educational requirements of the pupils with whom they interact, in order to approach pupils with dignity and respect, with empathy and Christian love. In order to be available and open in teams of specialists and representatives of the Church, in order to accept the role of active mediators in the context of challenges in the educational environment. The religion teachers can be real models for their pupils by helping them solve the problems or dilemmas they face. They adapt the learning content to the pupils' needs, by making the teaching strategies and methods used in educational activities more flexible.

The religion teachers must convey the truths of faith in a pleasant interesting attractive way so that the knowledge of the pupils should be emotionally charged, to make them aware by opening the way to internal intuition, to "the assurance of things hoped for, the evidence of things not seen" (Hebrews 11:1). Christian moral beliefs are the guarantee of transforming theoretical, solid and necessary accumulations into acts of moral conduct, to the correct transposition of teachings into everyday situations, whether at home, in the Church, at school or in the group of friends. Pupils of any age will understand the wish to be a Christian or an active member of the Church of the Saviour Jesus Christ, it is a permanent status, regardless of the challenges of life and society. The identification and the appropriation of moral teachings for one's own soul, their consolidation when the opportunity arises, the deepening of the meanings triggers affective experiences that constitute premises that will ensure intrinsic motivation, the conviction and the formation, throughout time, of a moral-Christian character, ennobled by moral-Christian values, expressed through exemplary moral deeds and attitudes.

The prayer, as a method of acquiring religious values, is almost exclusively specific to religion classes. Apart from the moments of prayer at the beginning and at the end of religion classes, we emphasize that prayer must be the most important method to receive Christian values, knowledge and closeness, to raise the awareness of children God and of the holiness acquired through the grace of the Holy Spirit, which is poured out through the

[83]Pr. Prof. Dorin Opriș, Prof. Monica Opriș, *Metodica predării religie*, Editura Reîntregirea, Alba-Iulia, 2010, p. 24.

Holy Mysteries of the Orthodox Church. Prayer said in a group or personally, as a direct dialogue with God, opens souls to the sacred and satisfies the natural need of man to aspire to perfection, to the supreme Truth, to God the Creator, to the Beautiful and the Absolute Good, sublimated in the transcendent. Religious songs cultivate love between people, tolerance, kindness, obedience, peace, goodwill and philanthropy, at least during the great Christian holidays. Christian religious music has therapeutic valences on some physical and spiritual ailments of man[84].

Music, especially for children with various conditions, can induce states of relaxation and calmness. It helps reduce anxiety, generating tonic, joyful states. It enables communication, especially in the case of children with autism spectrum disorders or of those who are shy or anxious[85]. Pedagogical experience and careful observation of children's behaviours have confirmed the role of music to reduce daily stress. Religious music has beneficial influences on neuronal activity, in stimulating neurotransmitters, as well as on cardiac function. It can be considered "a real balm for the brain"[86]. Painting celestial faces of saints from icons, but also the artistic transposition of natural landscapes, on a quality musical background, will produce an efficient creative activity or will generate balanced behaviours and attitudes of the people involved in the artistic act. Music stimulates brain processes and it tones the activity of the central nervous system. Through melotherapy, many nerve centers are stimulated, not only the auditory ones, but also the visual and movement ones, and the brain functions much more creatively[87]. Music, religious painting, the shaping of matter and prayer can significantly influence the creativity of children, but also their consciousness, behaviours and attitudes in relation to everything that surrounds them. Music improves behaviour, it helps people socialize by participating in group artistic activities, it develops interest in musical activities; it cultivates imagination and creativity; it educates the tonality of the voice, as a means of therapy in the field of speech therapy; it nuances mimic-gestural expressiveness, it creates a good mood in the group. For children with mental disorders and hyperkinesia, religious music helps reduce the level of aggression and it induces a state of calm.

As a religion teacher in a special school, I have the conviction that I receive each child as a gift, with a unique, inestimable value. We are God's children through Christian baptism, and He loves us all without any discrimination. I want to cultivate this attitude every day. The diversity of divine creation and the uniqueness of the person make the whole world complex, interesting, beneficial to man, beautiful and harmonious. School must use well the knowledge that pupils received in the family, to make them aware of it, to improve it, to nuance it, to deepen its meaning and to find the ways of Christian orthopraxis, in new learning situations. The person who does education must have pedagogical tact, to be a model, an exemplary intellectual and moral personality. Through religious and aesthetic education we try to stimulate the ability of children to create original products, inspired by spiritual life, by nature created by God or, simply, products of spontaneous imagination, of innocence. Education through art therapy, in addition to aesthetic beauty and the depth of human feelings, needs divine grace that sanctifies the human mind, purifies the feeling and strengthens the man's will to seek God the Holy Trinity.

The heuristic learning can be expressive, communicative and transformative. By cultivating artistic creativity, children with special educational needs manage to discover a new world of spiritual beauty. This vision transforms a world, unknown to children, sometimes hostile, into a pleasant, beneficial reality. Creativity can become a ferment in the development of emotional intelligence. In this way, we can reach the knowledge and living of the evangelical, divine teachings. The gifts of the Holy Spirit reflected in sensitive, rational forms pour out into a bright cloud of love and talent, shared with people in thousands and thousands of nuances and works. Through all the activities of a moral-religious nature, we try to cultivate noble feelings in the souls of pupils. Together with children, we learn how to become more prayerful, generous, hardworking, kind and grateful for God's parental love. Christian communities include children from disorganized families. Throughout time, an improvement in their general condition is observed. They no longer feel alone; the feeling of sadness and abandonment fades, all the labels and social barriers fall in front of joy and friendship with welcoming people, in the communion of the patron saints and prayerful ones. Trust in God and in the kindness of others takes shape and color in the souls of all those involved in the art of education.

Conclusion

Through education and by stimulating the creativity of pupils with special education, an improvement in the psychic processes of direct and mediated reflection of reality can be observed: perception, representation, memory, imagination, thinking, but also communication and language, adequate interrelationship between children and adults[88], the acquisition of moral, desirable behaviors. Children and young people can develop harmoniously in the communion of love and trust of their peers, having among them living models of moral, sensitive, generous people. Through moral-religious education we promote Christian values, we cultivate virtues, we shape the

[84]Stelea DRĂGULIN, *Introducere în meloterapie*, Brașov, 2009.
[85]Professor Alois GHERGUȚ PHD, *Sinteze de psihopedagogie specială*, Editura Polirom, Iași, 2005, pp. 267-269.
[86] Source: SCOTT Christ, www.usatoday.com
[87]Professor Alexandru Vlad CIUREA PHD, *Sănătatea creierului pe înțelesul tuturor*, Bookzone, București, 2022, p. 126.
[88]Alois GHERGUȚ, *Sinteze de psihopedagogie specială*, Editura Polirom, Iași, 2010, p. 113.

integrity of children and young people for their good adaptation and social integration, in the context of a complex, constantly changing society.

Bibliography

1. Alexe, Gheorghe, *Ortodoxiaşimuzicabizantină*, în rev. „Biserica Ortodoxă Română", an CVIII (1990), nr. 3-4.
2. Bărbuț, Coriolan, *Muzica şi omul*, în „Telegraful Român", anul 1930, nr. 24-25.
3. Ciurea, Prof. univ. dr. Alexandru Vlad, *Sănătatea creierului pe înțelesul tuturor*, Bookzone, București, 2022.
4. Cunescu, Gheorghe, *Despre compozitorul George Enescu*, în rev. „Biserica Ortodoxă Română", an C (1982), nr. 1-2.
5. Evdokimov, Paul, *Rugăciunea în Biserica de Răsărit*, Editura Polirom, Iași, 1996.
6. Gagim, Ion, *Omul în faţa muzicii*, Presa universitară bălțeană, Bălți, 2000.
7. Gherguț, Alois, *Sinteze de psihopedagogie specială*, Editura Polirom, Iași, 2010.
8. Ianoși, Ion, *Estetica*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978.
9. Lungu, Conf. Nicolae, *Cântarea în comun ca mijloc de lămurire a dreptei credinţe*, în rev. „Biserica Ortodoxă Română", an LXX (1952), nr.11-12.
10. Macavei, Elena, *Pedagogie. Teoria educației*, Colecția Educația XXI este inițiată și îngrijită de Nicu
11. Ploscariu și coordonată științific de prof. univ. dr. Ioan CERGHIT, Aramis Print S.R.L., București, 2002.
12. Mușu, Ioan, *Terapia educațională integrată*, Editura Pro Humanitate, București, 1997.
13. Necula, Pr. prof. dr. Nicolae, *Colindele în viaţa şi spiritualitatea credincioşilor*, în rev. „Glasul Bisericii", an XLVIII (1989).
14. Opriș, Pr. Prof. Dorin, OPRIȘ, Prof. Monica, *Metodica predării religie*, Editura Reîntregirea, Alba-Iulia, 2010.
15. Păunescu, Prof. Constantin, MUȘU, Ioan, *Recuperarea medico-pedagogică a copilului handicapat mintal*, Editura Medicală, București, 1990.
16. Roșca, Alexandru, *Creativitatea generală şi specifică*, Editura Academiei Republicii Socialiste România, București, 1972.
17. Simon Petritul, Makarios, *Triodul explicat*, Deisis, Sibiu, 2000.
18. Stelea, Drăgulin, *Introducere în meloterapie*, Brașov, 2009.
19. Scott Christ, material available at the address: www.usatoday.com
20. https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity
21. https://revistaprofesorului.ro/creativitatea-si-inteligenta/

Diminuarea comportamentelor agresive la preadolescenți prin strategii inovative de dezvoltare a toleranței

Albina SCUTARU,

Drd., asistent univ., Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă", Chișinău, ORCID: 0000-0003-4157-2286

Rezumat

În contextul intensificării manifestărilor agresive la vârsta preadolescenței, generate de factori individuali, familiali și socio-educaționali, devine esențială identificarea și implementarea unor strategii inovative de intervenție centrate pe dezvoltarea toleranței. Studiul de față își propune să analizeze eficiența unor demersuri educaționale moderne, orientate spre formarea competențelor socio-emoționale, promovarea empatiei, gestionarea constructivă a conflictelor și valorizarea diversității. Abordarea integrativă propusă îmbină metode interactive (jocuri de rol, tehnici de reflecție ghidată, învățare colaborativă) cu utilizarea tehnologiilor educaționale digitale, contribuind la crearea unui climat relațional pozitiv și incluziv. Rezultatele evidențiază faptul că dezvoltarea toleranței nu doar diminuează frecvența comportamentelor agresive, ci susține și consolidarea relațiilor interpersonale, creșterea autoreglării emoționale și adaptarea socială a preadolescenților. În perspectivă, integrarea sistematică a acestor strategii în practicile educaționale poate constitui un mecanism sustenabil de prevenire a agresivității și de promovare a bunăstării psiho-sociale a elevilor.

Cuvinte-cheie: comportament agresiv; preadolescenți; toleranță; strategii inovative; competențe socio-emoționale; educație incluzivă; prevenție; climat educațional pozitiv.

Introducere

Transformările sociale și educaționale contemporane au amplificat complexitatea contextelor în care se dezvoltă copilul, ceea ce se reflectă și în dinamica comportamentelor agresive la vârsta preadolescenței. Această etapă de dezvoltare este caracterizată prin instabilitate emoțională, nevoia de afiliere și afirmare, dar și prin dificultăți în gestionarea relațiilor interpersonale. Conform teoriei învățării sociale, comportamentele agresive nu apar spontan, ci sunt dobândite prin observare și modelare, în special în medii în care agresivitatea este tolerată sau recompensată (Bandura, 1977). În același timp, perspectiva ecologică subliniază faptul că dezvoltarea copilului este influențată de interacțiunea dintre multiple sisteme – familie, școală și comunitate (Bronfenbrenner, 1979), ceea ce impune abordări educaționale integrate. În acest cadru, devine tot mai evident că intervențiile punitive sunt insuficiente, fiind necesare strategii formative care să dezvolte competențe socio-emoționale și valori precum toleranța. Articolul își propune să exploreze rolul acestor strategii în diminuarea comportamentelor agresive la preadolescenți.

Agresivitatea este definită în literatura de specialitate ca un comportament intenționat orientat spre producerea de prejudicii altor persoane (Berkowitz, 1993). În mediul școlar, aceasta poate lua forme diverse – de la agresivitate verbală și relațională până la comportamente fizice sau de tip bullying. Din perspectivă socio-cognitivă, agresivitatea este corelată cu procesele de interpretare a situațiilor sociale. Preadolescenții pot interpreta

ambiguu comportamentele celorlalți ca fiind ostile, reacționând defensiv sau agresiv (Crick & Dodge, 1994). Această tendință este amplificată de niveluri reduse de autoreglare emoțională și empatie. De asemenea, cercetările evidențiază rolul mediului social în consolidarea comportamentelor agresive. Relațiile familiale conflictuale, modelele parentale coercitive și climatul școlar negativ pot favoriza apariția și menținerea agresivității (Olweus, 1993).

Toleranța ca mecanism de prevenire a agresivității

Toleranța reprezintă o valoare fundamentală în educația contemporană, fiind asociată cu respectul pentru diversitate și acceptarea diferențelor individuale. Conform UNESCO (1995), toleranța implică nu doar acceptarea celuilalt, ci și recunoașterea dreptului acestuia la diferență.

Din perspectivă psihologică, toleranța este strâns legată de inteligența emoțională, definită ca abilitatea de a recunoaște, înțelege și gestiona emoțiile proprii și ale altora (Goleman, 1995). Elevii care dezvoltă aceste competențe manifestă un nivel mai ridicat de autocontrol și sunt mai puțin predispuși la reacții agresive.

În același sens, modelul competențelor socio-emoționale propus de CASEL evidențiază rolul empatiei, al conștientizării sociale și al abilităților relaționale în prevenirea comportamentelor problematice (CASEL, 2020). Astfel, toleranța funcționează ca un mecanism de reglare a comportamentului, contribuind la reducerea conflictelor și la dezvoltarea relațiilor pozitive.

Perspectiva socio-cognitivă oferă unul dintre cele mai solide cadre explicative pentru înțelegerea comportamentelor agresive la preadolescenți, evidențiind rolul central al proceselor de învățare, al cogniților sociale și al autoreglării în modelarea comportamentului. În această paradigmă, agresivitatea nu este interpretată ca o manifestare instinctuală inevitabilă, ci ca un comportament dobândit și menținut prin mecanisme de observare, imitare și consolidare. Un punct de referință fundamental îl constituie teoria învățării sociale elaborată de Albert Bandura, conform căreia indivizii învață comportamentele prin observarea modelelor semnificative și prin anticiparea consecințelor acțiunilor. Studiile clasice ale lui Bandura privind învățarea agresivității (experimentul „Bobo doll") demonstrează că expunerea la modele agresive conduce la internalizarea și reproducerea acestor comportamente, în special în absența unor mecanisme de sancționare sau atunci când comportamentul este recompensat (Bandura, 1977).

În contextul preadolescenței, această dinamică este amplificată de influența grupului de egali și a mediilor digitale, unde modelele comportamentale devin multiple și adesea ambivalente. Astfel, agresivitatea poate fi consolidată nu doar prin experiență directă, ci și prin expunere indirectă, ceea ce subliniază necesitatea introducerii deliberate a modelelor prosociale și tolerante în mediul educațional.

Extinzând această perspectivă, cercetările din domeniul procesării informației sociale (social information processing) evidențiază rolul interpretării situațiilor sociale în declanșarea comportamentului agresiv. Conform modelului propus de Crick și Dodge (1994), copiii și preadolescenții parcurg mai multe etape cognitive în situațiile sociale: codificarea indiciilor, interpretarea acestora, generarea de răspunsuri și selecția comportamentului. Deficitele sau distorsiunile în aceste etape - de exemplu, atribuirea ostilă a intențiilor celorlalți - cresc probabilitatea reacțiilor agresive.

Din această perspectivă, toleranța poate fi conceptualizată ca o competență socio-cognitivă care optimizează procesarea informației sociale. Ea implică: flexibilitate cognitivă în interpretarea comportamentelor celorlalți; capacitatea de a lua perspectiva altuia; suspendarea judecăților rapide și reducerea biasului de atribuire ostilă. Aceste mecanisme contribuie la diminuarea reacțiilor agresive prin modificarea modului în care situațiile sociale sunt percepute și evaluate. În același timp, teoria socio-cognitivă subliniază rolul autoreglării și al autoeficacității în controlul comportamentului. Bandura (1986) introduce conceptul de autoeficacitate percepută, care influențează alegerea comportamentelor și persistența în situații dificile. Preadolescenții care dezvoltă convingerea că pot gestiona conflictele prin mijloace non-agresive sunt mai predispuși să adopte comportamente tolerante și prosociale. În acest sens, strategiile educaționale orientate spre dezvoltarea toleranței trebuie să includă: modelarea comportamentelor prosociale de către adulți și colegi; exersarea competențelor de interpretare socială; dezvoltarea sentimentului de autoeficacitate în gestionarea conflictelor.

O altă contribuție relevantă o reprezintă cercetările lui Huesmann (1988, 1998), care evidențiază faptul că scripturile cognitive agresive se formează timpuriu și sunt activate automat în situații conflictuale. În absența unor intervenții educaționale, aceste scripturi devin stabile și dificil de modificat. Prin contrast, dezvoltarea toleranței presupune formarea unor scripturi alternative, orientate spre cooperare, dialog și rezolvare pașnică a conflictelor. Prin urmare, din perspectiva socio-cognitivă, diminuarea comportamentelor agresive nu poate fi realizată exclusiv prin inhibiție sau control extern, ci necesită restructurarea mecanismelor interne care generează aceste comportamente. Toleranța apare astfel ca un rezultat al unui proces de învățare complex, în care interacțiunea dintre cogniție, emoție și experiență socială conduce la formarea unor răspunsuri comportamentale adaptative.

Toleranța ca mecanism de reglare a comportamentului în dinamica agresivității la preadolescenți

În literatura contemporană din domeniul psihologiei educației și dezvoltării, toleranța este din ce în ce mai frecvent conceptualizată nu doar ca o valoare socială sau normă morală, ci ca un mecanism psihologic complex de reglare a comportamentului interpersonal. Această reconceptualizare reflectă o schimbare de paradigmă de la

abordările normative, centrate pe conformitate, către perspective funcționale, care investighează rolul toleranței în prevenirea și reducerea comportamentelor dezadaptative, inclusiv a agresivității.

Din punct de vedere operațional, toleranța implică un ansamblu integrat de procese cognitive, emoționale și comportamentale care permit individului să gestioneze diferențele interpersonale fără a recurge la reacții ostile. Astfel, toleranța presupune nu doar acceptarea diversității, ci și capacitatea de a inhiba răspunsurile impulsive, de a reinterpreta situațiile ambigue și de a adopta comportamente adaptative în contexte sociale provocatoare.

1. Dimensiunea cognitivă a toleranței: restructurarea interpretării sociale

Un prim nivel al funcției reglatorii a toleranței este cel cognitiv, care vizează modul în care individul percepe și interpretează comportamentele celorlalți. Cercetările din domeniul procesării informației sociale arată că agresivitatea este frecvent asociată cu așa-numitul *bias de atribuire ostilă*, adică tendința de a interpreta acțiunile ambigue ale celorlalți ca fiind intenționat negative (Crick & Dodge, 1994, p. 74). În acest context, toleranța contribuie la reducerea acestor distorsiuni cognitive prin: dezvoltarea flexibilității cognitive; capacitatea de a genera interpretări alternative; suspendarea judecăților rapide. Astfel, indivizii cu un nivel ridicat de toleranță sunt mai puțin predispuși să perceapă amenințări acolo unde acestea nu există, ceea ce reduce probabilitatea declanșării comportamentelor agresive.

2. Dimensiunea emoțională: autoreglare și empatie

Pe plan emoțional, toleranța funcționează ca un mecanism de autoreglare, facilitând controlul reacțiilor afective intense, precum furia sau frustrarea. În acest sens, contribuțiile lui Daniel Goleman sunt relevante, acesta subliniind că autoreglarea emoțională reprezintă o componentă centrală a inteligenței emoționale și un predictor al comportamentului adaptativ (Goleman, 1995, p. 43). Empatia, ca dimensiune esențială a toleranței, permite individului să înțeleagă perspectivele și trăirile celorlalți, reducând tendința de reacție agresivă. Studiile arată că nivelurile ridicate de empatie sunt corelate negativ cu agresivitatea și comportamentele antisociale (Eisenberg et al., 2006, p. 646). Prin urmare, toleranța contribuie la reglarea emoțională prin: diminuarea intensității reacțiilor afective negative; facilitarea răspunsurilor controlate; orientarea către comportamente prosociale.

3. Dimensiunea comportamentală: alternative funcționale la agresivitate

Din perspectivă comportamentală, toleranța se manifestă prin adoptarea unor răspunsuri alternative la situațiile conflictuale, cum ar fi negocierea, cooperarea sau evitarea constructivă. Aceste comportamente sunt rezultatul unui proces de învățare și internalizare a normelor sociale, în concordanță cu teoria socio-cognitivă a lui Albert Bandura. Bandura (1986) evidențiază faptul că autoreglarea comportamentală implică mecanisme de autoobservare, autoevaluare și autorecompensare (p. 336). În acest sens, toleranța poate fi înțeleasă ca un rezultat al dezvoltării acestor mecanisme, care permit individului să-și controleze comportamentul în funcție de standarde interne.

4. Toleranța ca regulator transversal al comportamentului social

Integrarea celor trei dimensiuni (cognitivă, emoțională și comportamentală) permite conceptualizarea toleranței ca un regulator transversal al comportamentului social. Aceasta intervine în toate etapele procesului comportamental: înaintea reacției (prin interpretare cognitivă); în timpul reacției (prin control emoțional); după reacție (prin evaluare și ajustare comportamentală). Această funcție reglatorie este susținută și de cercetările privind dezvoltarea morală, care arată că internalizarea valorilor sociale conduce la autoreglarea comportamentului fără necesitatea controlului extern (Kohlberg, 1984, p. 412).

5. Implicații pentru diminuarea agresivității

Din această perspectivă integrativă, toleranța contribuie la diminuarea agresivității prin: reducerea interpretărilor ostile ale situațiilor sociale; creșterea capacității de autoreglare emoțională; dezvoltarea unor răspunsuri comportamentale adaptative. Astfel, intervențiile educaționale care vizează dezvoltarea toleranței nu acționează direct asupra comportamentului agresiv, ci asupra mecanismelor care îl generează, ceea ce le conferă un caracter profund și sustenabil.

Strategii inovative de dezvoltare a toleranței: o perspectivă integrativă

În contextul complexității crescânde a comportamentelor agresive la preadolescenți, strategiile educaționale orientate spre dezvoltarea toleranței trebuie să depășească abordările fragmentare și să fie fundamentate pe o *viziune integrativă, multidimensională și sistemică*. Literatura de specialitate evidențiază faptul că intervențiile eficiente nu acționează izolat asupra comportamentului observabil, ci asupra mecanismelor interne care îl generează, respectiv asupra proceselor cognitive, emoționale și relaționale implicate în interacțiunile sociale (Elias et al., 1997). Din această perspectivă, strategiile inovative de dezvoltare a toleranței pot fi conceptualizate ca un *sistem coerent de intervenții educaționale*, construit pe convergența mai multor paradigme: teoria socio-cognitivă, inteligența emoțională și abordarea ecologică a dezvoltării. Pentru a ilustra în mod sintetic și coerent relațiile dintre strategiile educaționale propuse, mecanismele psihopedagogice activate și efectele generate asupra comportamentului elevilor, este prezentată în continuare o schemă integrativă a strategiilor inovative de dezvoltare a toleranței (vezi Figura 1).

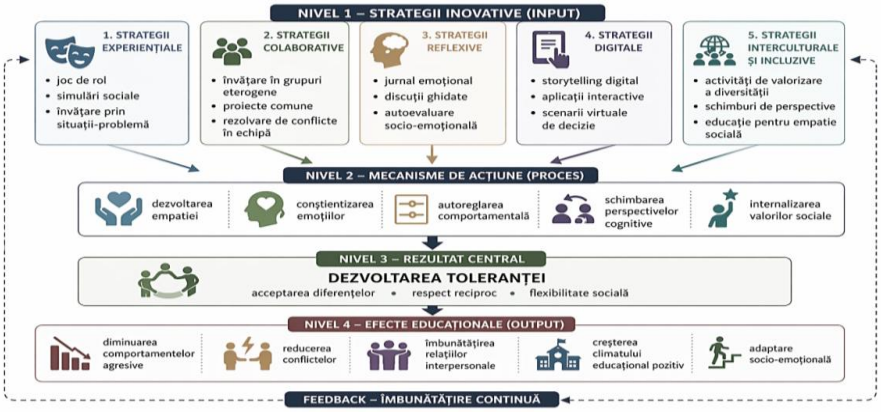


Figura nr.1 Strategii inovative de dezvoltare a toleranței

Figura 1 ilustrează un model conceptual integrativ al strategiilor inovative de dezvoltare a toleranței, structurat pe patru niveluri interdependente, care evidențiază relația dintre intervențiile educaționale, mecanismele psihopedagogice activate și efectele generate asupra comportamentului elevilor. La primul nivel sunt reprezentate strategiile inovative (input), grupate în cinci categorii complementare: experiențiale, colaborative, reflexive, digitale și interculturale/incluzive. Acestea reflectă diversitatea abordărilor educaționale contemporane și subliniază caracterul lor activ, participativ și orientat spre formarea competențelor socio-emoționale. Nivelul doi evidențiază mecanismele de acțiune (proces) prin care aceste strategii produc schimbări la nivelul elevilor, respectiv dezvoltarea empatiei, conștientizarea emoțiilor, autoreglarea comportamentală, restructurarea perspectivelor cognitive și internalizarea valorilor sociale. Acest nivel are rol de mediere, indicând faptul că impactul strategiilor nu este direct, ci se realizează prin activarea unor procese psihologice și educaționale fundamentale.

În continuare, nivelul al treilea prezintă rezultatul central, concretizat în dezvoltarea toleranței, înțeleasă ca o competență complexă ce include acceptarea diferențelor, respectul reciproc și flexibilitatea socială. Aceasta funcționează ca un pivot al modelului, conectând intervențiile educaționale de rezultatele comportamentale. Nivelul al patrulea surprinde efectele educaționale (output), evidențiind consecințele dezvoltării toleranței asupra comportamentului elevilor: diminuarea comportamentelor agresive, reducerea conflictelor, îmbunătățirea relațiilor interpersonale, creșterea calității climatului educațional și facilitarea adaptării socio-emoționale. De asemenea, schema integrează un mecanism de feedback, sugerând caracterul dinamic și autoreglator al procesului educațional, în care rezultatele obținute contribuie la optimizarea continuă a strategiilor utilizate. Prin această structurare, figura evidențiază faptul că dezvoltarea toleranței nu reprezintă un rezultat punctual, ci un proces sistemic, generat de interacțiunea coerentă dintre strategii educaționale variate și mecanisme psihopedagogice profunde, cu impact direct asupra reducerii comportamentelor agresive la preadolescenți.

Concluzii

Analiza teoretică evidențiază faptul că manifestările agresive la preadolescenți nu pot fi reduse la factori individuali, ci trebuie înțelese în cadrul unei dinamici sistemice, în care interacțiunea dintre mediul familial, școlar și social influențează semnificativ comportamentul elevilor. În acest sens, intervențiile educaționale necesită o abordare integrativă și preventivă.

Toleranța se conturează ca o competență socio-emoțională fundamentală, cu rol de mecanism reglator al comportamentului, contribuind la diminuarea reacțiilor agresive prin dezvoltarea empatiei, a autocontrolului și a capacității de raportare constructivă la diferențe.

Strategiile educaționale inovative, bazate pe metode interactive, reflexive, colaborative și digitale, demonstrează un potențial ridicat în formarea toleranței, întrucât facilitează implicarea activă a elevilor și internalizarea valorilor prosociale prin experiențe autentice de învățare.

Modelul conceptual propus evidențiază rolul mecanismelor psihopedagogice intermediare (empatie, autoreglare, restructurare cognitivă) în relația dintre strategiile educaționale și efectele comportamentale, confirmând faptul că dezvoltarea toleranței funcționează ca variabilă mediatoare în reducerea agresivității. În perspectivă educațională, integrarea sistematică a strategiilor de dezvoltare a toleranței în curriculum și în practicile didactice poate constitui un demers sustenabil de prevenire a comportamentelor agresive, contribuind la consolidarea unui climat educațional incluziv și la promovarea bunăstării socio-emoționale a preadolescenților.

Bibliografie

1.Bandura, Albert. *Social learning theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1977.
2.Berkowitz, Leonard. *Aggression: Its causes, consequences, and control*. New York: McGraw-Hill, 1993.
3.Bronfenbrenner, Urie. *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.

4.Casel. *Core SEL competencies framework*. Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2020. Disponibil la: https://casel.org
5.Crick, Nicki R.; Dodge, Kenneth A. A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 1994, vol. 115, nr. 1, pp. 74–101.
6.Epstein, Joyce L. *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. 2nd ed. New York: Routledge, 2011.
7.Goleman, Daniel. *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books, 1995.
8.Greenhow, Christine; LEWIN, Cathy. Social media and education: Reconceptualizing the boundaries of formal and informal learning. *Learning, Media and Technology*, 2016, vol. 41, nr. 1, pp. 6–30.
9.Johnson, David W.; JOHNSON, Roger T. An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 2009, vol. 38, nr. 5, pp. 365–379.
10. Kolb, David A. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984.
11. Olweus, Dan. *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell, 1993.
12. Salovey, Peter; MAYER, John D. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 1990, vol. 9, nr. 3, pp. 185–211.
13. UNESCO. *Declaration of principles on tolerance*. Paris: UNESCO, 1995. Disponibil la: https://unesdoc.unesco.org

Dezvoltarea inteligenței emoționale: un program psihoeducațional bazat pe modelul Mayer–Salovey–Caruso

Violeta Nicoleta SIMION,
Asistent univ. Drd., Facultatea de Științe ale Educației, Universitatea Dunărea de Jos, Galați, Școala Doctorală de Psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat I. Creangă, Chișinău, Rep. Moldova

Rezumat

Inteligența emoțională (IE) reprezintă o resursă socio-emoțională relevantă și validată de un corpus tot mai consistent de cercetări. Prezentul articol propune o analiză aprofundată a *Modelului abilităților emoționale Mayer-Salovey-Caruso* (MSC), structurat pe patru ramuri ierarhice: perceperea emoțiilor, utilizarea emoțiilor în facilitarea gândirii, înțelegerea emoțiilor și managementul emoțiilor. Pornind de la fundamentele teoretice ale modelului, de la cercetările recente care confirmă atât impactul inteligenței emoționale asupra performanței școlare și bunăstării psihologice (MacCann et al., 2020; Shengyao et al., 2024), cât și educabilitatea sa demonstrată prin studii experimentale (Persich et al., 2023; Cardona-Isaza et al., 2025), articolul propune un program psihoeducațional, destinat adolescenților din ciclul liceal (15–19 ani), organizat în module tematice care să stimuleze dezvoltarea fiecărei componente din modelul MSC. Programul psihoeducațional propus urmărește să transforme principiile modelului teoretic MSC în instrumente psihopedagogice operaționale, accesibile cadrelor didactice și consilierilor școlari.

Cuvinte-cheie: inteligență emoțională, modelul Mayer-Salovey-Caruso, program psihoeducațional, adolescenți.

Fundamente teoretice: Modelul celor Patru Ramuri (Mayer, Salovey, Caruso)

În literatura de specialitate, modelul abilităților emoționale a fost introdus de către Salovey și Mayer (1990), care au definit inteligența emoțională drept „capacitatea de a monitoriza propriile emoții și emoțiile celorlalți, de a face distincții între acestea și de a utiliza această informație pentru a ghida gândirea și acțiunile”. Conceptualizarea inițială a fost profund actualizată de Mayer, Caruso și Salovey (2016), ajungând la forma sa matură: un model ierarhic cu patru ramuri, în care abilitățile de ordin inferior constituie fundamente pentru cele de ordin superior.

Spre deosebire de modelele mixte, precum cel al lui Goleman (1995), care integrează constructe de personalitate și competențe motivaționale în definiția IE, modelul MSC o definește ca inteligență veritabilă, structurată pe abilități mentale distincte, măsurabile prin sarcini de performanță maximă. Această distincție are consecințe directe asupra designului intervențiilor educaționale, orientând profesorul sau consilierul școlar către activarea unor procese cognitive bine determinate și către dezvoltarea competențelor specifice, în raport cu trăsăturile de personalitate. Logica ierarhică a modelului reflectă ordinea în care abilitățile emoționale se constituie în ontogeneză: perceperea emoțiilor apare prima, ca fundație pe care se construiesc treptat celelalte capacități, iar managementul emoțional, ramura de vârf a modelului, implică integrarea funcțională a tuturor celorlalte.

Mayer et al. (2016) demonstrează că IE, astfel concepută, satisface criteriile standard ale unei inteligențe autentice: abilitățile sale sunt intercorelate, se raportează la alte inteligențe cunoscute și se dezvoltă progresiv odată cu vârsta și experiența acumulată. Tocmai această arhitectură progresivă face din modelul MSC un cadru deosebit de potrivit pentru construcția programelor de intervenție educațională: fiecare abilitate superioară este pregătită de formarea celor care o precedă, ceea ce permite o structurare pedagogică pe niveluri de complexitate crescătoare, cu o logică internă coerentă și verificabilă.

Tabel nr. 1: Descrierea celor 4 ramuri specifice Modelului MSC (Mayer, Salovey, Caruso)

Nr.	Ramura MSC	Caracteristici	Impact în perioada adolescenței
I	**Perceperea emoțiilor**	Capacitatea de a identifica, evalua și exprima emoțiile cu precizie. Include recunoașterea indicatorilor faciali, posturali și vocali ai emoțiilor și conștientizarea stărilor interne.	Relevantă pentru dinamicile de grup, relațiile cu colegii și interpretarea feedbackului social. Premisa fundamentală pentru funcționarea celorlalte ramuri ale modelului (Fernández-Berrocal&Cabello, 2021)
II	**Utilizarea emoțiilor** *(Facilitare cognitivă)*	Capacitatea de a genera și folosi emoțiile pentru a facilita activitățile cognitive. Emoțiile modulează tipul de gândire (analitică vs. creativă) și orientează atenția spre informațiile relevante pentru sarcina de lucru.	Adolescenții cu scoruri ridicate demonstrează flexibilitate cognitivă superioară și reziliență mai bună în fața sarcinilor școlare solicitante. Cipriano et al. (2023); Mestre (2020)
III	**Înțelegerea emoțiilor** *(Cunoaștere emoțională)*	Cunoașterea limbajului emoțional și a principiilor dinamicii emoționale: cum se combină, se intensifică sau se atenuează emoțiile; recunoașterea emoțiilor complexe (ex. vinovăție, mândrie) și a tranzițiilor dintre stări.	Corelație semnificativă cu calitatea relațiilor interpersonale (Fernández-Berrocal & Cabello, 2021)
IV	**Managementul emoțiilor** *(Nivel integrativ)*	Capacitatea de a regla și gestiona propriile emoții, precum și pe cele ale altora, în vederea atingerii unor obiective personale și sociale. Aceasta implică o reglare conștientă și flexibilă a emoțiilor, adaptată la cerințele și relevanța contextului.	Cel mai puternic predictor al bunăstării psihologice și al succesului școlar pe termen lung. Abilitățile formate în adolescență se stabilizează și influențează funcționarea pe termen lung (Brackett & Rivers, 2014)

Educabilitatea inteligenței emoționale

O problemă centrală care determină valoarea oricărui program de intervenție psihoeducațională este măsura în care inteligența emoțională, conceptualizată ca abilitate, respectiv ca ansamblu de capacități de procesare a informației emoționale, distincte de trăsăturile de personalitate, poate fi dezvoltată prin intervenții sistematice. La nivel curricular, o direcție timpurie de conceptualizare a educabilității inteligenței emoționale este propusă de Mestre (2020), care susține integrarea transversală a abilităților emoționale în disciplinele școlare. În această perspectivă, perceperea emoțională poate fi stimulată în contexte științifice, înțelegerea emoțională în domeniul umanist, iar reglarea emoțională prin situații concrete din viața școlară. Această perspectivă extinde câmpul de aplicare al educației emoționale dincolo de programele dedicate, spre contextele naturale ale învățării școlare cotidiene.

Într-o direcție complementară, Martyniak și Pellitteri (2020), într-un studiu cvasiexperimental realizat pe adolescenți, arată că un program de intervenție de trei luni produce creșteri semnificative în trei dintre cele patru ramuri ale modelului abilitar: facilitarea, înțelegerea și reglarea emoțională. Perceperea emoțională nu a înregistrat modificări comparabile, ceea ce sugerează că această componentă necesită forme de antrenament mai specifice și mai intensive. Această constatare are implicații directe pentru designul intervențiilor, indicând necesitatea unor exerciții aplicative focalizate pe recunoașterea și diferențierea emoțiilor.

Programele structurate explicit pe modelul MSC sunt ilustrate de intervențiile INTEMO și INTEMO+ (Fernández-Berrocal & Cabello, 2021), organizate în sesiuni corespunzătoare celor patru ramuri ale modelului Mayer–Salovey–Caruso. Studiile longitudinale asociate acestor programe indică îmbunătățiri semnificative ale abilităților emoționale și reduceri ale dificultăților emoționale la adolescenți, susținând validitatea organizării intervenției pe faze progresive.

La nivel de sinteză, analiza realizată de Lim și Lau (2021), bazată pe 25 de studii privind intervențiile asupra inteligenței emoționale ca abilitate, confirmă caracterul educabil al acesteia. Autorii evidențiază faptul că eficiența intervențiilor depinde de durata programului, de tipul evaluării și de componenta vizată. Sunt conturate două direcții majore de dezvoltare: consolidarea cunoașterii emoționale pe termen lung, prin procese de „alfabetizare emoțională", și antrenarea mecanismelor cognitive implicate în procesarea emoțională, direcții care fundamentează și structura programului propus. Dovezi științifice riguroase sunt oferite de Persich et al. (2023), care demonstrează că participarea la un program structurat conduce la creșteri semnificative ale inteligenței

emoționale (d ≈ 0,47), efectele menținându-se parțial și la câteva luni după finalizarea intervenției. Aceste rezultate susțin eficiența programelor modulare și indică posibilitatea obținerii unor rezultate relativ stabile în timp.

Într-un context aplicativ apropiat de mediul liceal, Cardona-Isaza et al. (2025) arată că participarea la un program de 12 săptămâni prezice creșteri semnificative ale inteligenței emoționale (β = 0,33; p < .001) și ale competențelor socio-emoționale (β = 0,26; p < .001), concomitent cu reducerea simptomelor emoționale și creșterea rezilienței (β = 0,25; p < .001). Aceste rezultate evidențiază impactul intervențiilor structurate asupra funcționării psihologice globale a adolescenților și relevanța implementării acestora în mediul educațional.

Argumentele privind educabilitatea inteligenței emoționale sunt susținute și de datele neurobiologice privind dezvoltarea adolescentină. Casey et al. (2019) arată că sistemele prefrontale implicate în reglarea emoțională sunt încă în proces de maturizare, ceea ce explică dificultățile de control emoțional specifice acestei perioade. Această etapă este caracterizată de o plasticitate neurală crescută, care facilitează învățarea și reorganizarea funcțională. În aceeași direcție, Steinberg (2020) conceptualizează adolescența ca o „fereastră senzitivă" pentru dezvoltarea competențelor socio-emoționale, în care intervențiile educaționale pot produce efecte deosebit de eficiente. Această interacțiune între rezultatele științifice și datele neurobiologice susține introducerea sistematică a programelor de dezvoltare a inteligenței emoționale în mediul liceal, ca intervenții preventive cu impact pe termen lung.

Program psihoeducațional bazat pe modelul MSC

Programul este destinat elevilor din clasele IX–XII (15–19 ani) și poate fi implementat de profesori psihopedagogi, consilieri școlari sau cadre didactice formate în educație socio-emoțională. Fiecare modul este proiectat pentru o sesiune de 50 de minute (o oră de consiliere sau dirigenție) și poate fi adaptat pentru format fizic sau online/hibrid, în concordanță cu flexibilitatea recomandată de literatura recentă privind programele SEL (Lynn, 2024).

Tabel nr. 2: Descrierea programului psihoeducațional propus, adaptat Modelului MSC (Mayer, Salovey, Caruso)

Nr.	Ramura MSC	Denumire modul	Obiectiv principal	Tehnici / aplicații
M1	Ramura I Perceperea emoțiilor	*Harta emoțiilor mele*	Identificarea și denumirea precisă a emoțiilor proprii și ale celorlalți pe baza indicatorilor verbali și non-verbali	Atlas cu 40 emoții; completarea cercului emoțiilor (Russell / Brackett, 2019); Identificarea emoțiilor personajelor în secvențe video (grupuri de 4–5 elevi); Discuție în diade pe emoții similare.
M2	Ramura I Perceperea emoțiilor	*Detectivii emoțiilor*	Rafinarea perceperii emoționale în contexte sociale complexe și ambigue	Dosar al cazului cu indicii emoționale ambigue; Dezbatere privind influența contextului cultural; Reflecție metacognitivă: „*Ce indicii am ignorat? Ce mi-a influențat interpretarea?"*
M3	Ramura II Utilizarea emoțiilor	*Emoțiile ca aliați ai gândirii*	Conștientizarea modului în care stările emoționale modulează calitatea și tipul gândirii (analitică vs. creativă)	Inducție emoțională prin muzică (bucurie/tristețe/calm); Brainstorming; Dezbatere: „*Când este utilă o emoție negativă?*"
M4	Ramura II Utilizarea emoțiilor	*Starea interioară și creativitatea*	Accesarea deliberată a stărilor emoționale productive pentru tipuri specifice de sarcini academice	Jurnal de stare (sarcină de lucru inter-sesiuni pe o durată de 2 săptămâni); Construirea profilului emoțional optim personal; Sinteză de grup privind diferențele individuale.
M5	Ramura III Înțelegerea emoțiilor	*Dicționarul emoțional extins*	Îmbogățirea vocabularului emoțional; înțelegerea nuanțelor semantice ale emoțiilor simple și complexe	Construirea dicționarului emoțional al clasei pe 3 dimensiuni (intensitate, valență, context social); Problematizare pe baza unui text literar sau de scurt metraj.
M6	Ramura III Înțelegerea emoțiilor	*Lanțurile emoționale*	Înțelegerea principiilor dinamicii emoționale: cum se transformă, se combină și se intensifică emoțiile	Hărți ale evoluției emoționale pe scenarii școlare (conflict, prezentare publică); Proiecția stărilor emoționale ulterioare.
M7	Ramura IV Managementul emoțiilor	*Reglare și echilibru*	Aplicarea strategiilor de reglare emoțională adaptativă în contexte	Analiza diferenței dintre răspunsuri emoționale funcționale și disfuncționale, pe baza unor scenarii aplicative;

			caracterizate de presiune progresivă	Utilizarea jocului de rol însoțit de feedback structurat; Aplicarea tehnicii STOP –BREATHE – REFLECT –CHOOSE (Brackett, 2019); Simularea unor situații cu intensitate emoțională progresivă.
M8	Ramura IV Managementul emoțiilor	*Emoții în relație*	Gestionarea emoțiilor în interacțiunile sociale și influențarea constructivă a stărilor emoționale ale celorlalți	Ascultare empatică activă în diade (validare fără judecată / minimizare); Dezbatere etică despre influența emoțională; Proiect de grup pentru îmbunătățirea climatului emoțional al clasei.

Prin claritatea sa conceptuală și prin ancorarea în date empirice solide, Modelul abilităților emoționale Mayer–Salovey–Caruso oferă un cadru de referință extrem de important pentru proiectarea intervențiilor de educație emoțională la adolescenți. Arhitectura sa ierarhică se transpune în mod coerent într-o progresie pedagogică logică, în care fiecare abilitate superioară este susținută de dezvoltarea celor inferioare. Această corespondență depășește nivelul unei simple analogii didactice și reflectă structura ontogenetică a dezvoltării abilităților emoționale, susținută atât de datele din neurobiologia adolescenței, cât și de studiile longitudinale privind inteligența emoțională.

Se impune sublinierea faptului că modelul MSC introduce un nivel mai ridicat de exigență în intervenția educațională, orientând demersul spre dezvoltarea unor abilități de procesare cognitivă, distincte de trăsăturile de personalitate și de convingerile despre sine. În acest sens, Lim și Lau (2021) evidențiază caracterul mult mai complex al antrenării inteligenței emoționale ca abilitate și arată că efectele cele mai consistente sunt asociate programelor de durată medie, structurate în sesiuni distribuite în timp și integrate cu componente aplicative care facilitează transferul în comportamente reale. Programul propus în prezentul articol valorifică logica ierarhică a modelului MSC și o transpune în module aplicative concrete în contextul orei de consiliere sau al orelor de dirigenție din unitățile liceale.

Bibliografie

1. Brackett, M. A. (2019). Permission to feel: Unlocking the power of emotions to help our kids, our colleagues, and ourselves. Celadon Books.
2. Brackett, M. A., & Rivers, S. E. (2014). Transforming students' lives with social and emotional learning. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), International handbook of emotions in education (pp. 368–388). Routledge.
3. Cardona-Isaza, A. de J., González-Barrón, R., Trujillo, A., & Montoya-Castilla, I. (2025). Effects of an emotional intelligence intervention on justice-involved adolescents. International Journal of Emotional Education. https://doi.org/10.56300/qtki6660
4. Casey, B. J., Heller, A. S., Gee, D. G., & Cohen, A. O. (2019). Development of the emotional brain. Neuroscience Letters, 693, 29–34. https://doi.org/10.1016/j.neulet.2017.11.055
5. Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. Child Development, 94(5), 1181–1204. https://doi.org/10.1111/cdev.13968
6. Fernández-Berrocal, P., & Cabello, R. (2021). La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar, 1(1). https://doi.org/10.48102/rieeb.2021.1.1.5
7. Goleman, D. (1995). Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ. Bantam Books.
8. Lim, M. D., & Lau, M. (2021). Can we "brain-train" emotional intelligence? A narrative review of the features and approaches used in ability EI training studies. Frontiers in Psychology, 12, Article 569749. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.569749
9. Lynn, E. (2024). A systematic review of delivery modes in school-based adolescent social–emotional learning programs: Current perspectives and future directions. Review of Education, 12, e70019. https://doi.org/10.1002/rev3.70019
10. MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E. R., Double, K. S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. Psychological Bulletin, 146(2), 150–186. https://doi.org/10.1037/bul0000219
11. Martyniak, M., & Pellitteri, J. (2020). The effects of short-term emotional intelligence training on preschool teachers in Poland. Psychological Topics, 29(1), 85–101. https://doi.org/10.31820/pt.29.1.5
12. Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. Emotion Review, 8(4), 290–300. https://doi.org/10.1177/1754073916639667
13. Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? În P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), Emotional development and emotional intelligence: Educational implications (pp. 3–31). Basic Books.
14. Mestre, J. M. (2020). How to develop emotional intelligence through school subjects? A theoretical proposal. Psychological Topics, 29(1), 23–44. https://doi.org/10.31820/pt.29.1.2
15. Persich, M. R., Smith, R., Cloonan, S. A., Woods-Lubbert, R., Strong, M., & Killgore, W. D. S. (2023). Development and validation of an online emotional intelligence training program. Frontiers in Psychology, 14, Article 1221817. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1221817
16. Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. Journal of Personality and Social Psychology, 39(6), 1161–1178. https://doi.org/10.1037/h0077714

17. Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality, 9(3), 185–211. https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG
18. Shengyao, Y., Xuefen, L., Jenatabadi, H. S., Mengshi, Y., Minqin, C., & Mustafa, Z. (2024). Emotional intelligence impact on academic achievement and psychological well-being among university students: The mediating role of positive psychological characteristics. BMC Psychology, 12, Article 389. https://doi.org/10.1186/s40359-024-01882-6
19. Steinberg, L. (2020). Adolescence (12th ed.). McGraw-Hill.

Rolul eliberării emoționale conștiente în optimizarea performanței academice
Reducerea stresului și reglarea tulburărilor emoționale ca mecanisme de susținere a stării de bine

Iulian ZONENSTAIN,
Drd., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației

Rezumat

Prezentul articol prezintă un *review* narativ sistematic al literaturii științifice privind rolul eliberării emoționale conștiente (EEC) în optimizarea performanței academice. Pornind de la *Teoria Controlului-Valoare* a emoțiilor de realizare (Pekrun, 2006, 2024) și modelul procesual al reglării emoționale (Gross, 1998, 2002), articolul sintetizează dovezi empirice din meta-analize și studii experimentale pentru a fundamenta un model integrativ al EEC. Analiza include studii privind scrisul expresiv (Pennebaker & Beall, 1986; Robertson et al., 2021), intervențiile bazate pe mindfulness (MBSR) și strategiile de reglare emoțională (reevaluare cognitivă versus suprimare). Rezultatele indică faptul că EEC, operationalizată prin etapele conștientizare → exprimare → eliberare → reglare, funcționează ca mecanism de protecție împotriva stresului academic cronic și mediator al relației dintre reglarea emoțională și performanță.

Cuvinte cheie: eliberare emoțională conștientă, performanță academică, reglare emoțională, stres academic, scris expresiv, Teoria Controlului-Valoare.

Introducere

Performanța academică reprezintă un indicator esențial al calității procesului educațional, fiind determinată de interacțiunea complexă dintre factori cognitivi, motivaționali și emoționali. În contextul actual al învățământului superior, caracterizat prin presiuni crescute de evaluare și incertitudine socio-economică, prevalența stresului academic a atins niveluri alarmante. Date recente indică faptul că aproximativ 60% dintre studenți raportează anxietate „copleșitoare", cu efecte semnificative asupra sănătății mentale și rezultatelor școlare (American College Health Association, 2023, citat în Pekrun, 2024).

Teoriile contemporane evidențiază rolul central al emoțiilor în motivație și învățare. Conform Teoriei Controlului-Valoare (*Control-Value Theory* – CVT), emoțiile de realizare sunt generate de interacțiunea dintre aprecierile de control și valoare, influențând în mod reciproc performanța academică (Pekrun, 2006, 2024). Meta-analize recente confirmă corelații substanțiale între emoțiile pozitive activatoare (bucuria, speranța) și rezultate superioare, în timp ce emoțiile negative dezactivatoare (anxietatea, disperarea) subminează motivația intrinsecă și funcțiile cognitive superioare (Pekrun et al., 2023). În acest context, capacitatea de a procesa conștient emoțiile negative devine o competență critică. Prezentul articol conceptualizează eliberarea emoțională conștientă (EEC) ca proces intenționat de conștientizare, acceptare și exprimare constructivă a experiențelor emoționale, urmată de restructurare cognitivă. Spre deosebire de suprimare (care inhibă expresia emoțională) sau ruminație (care menține focusul pe aspecte negative), EEC presupune procesarea activă și temporal limitată a conținutului emoțional, facilitând eliberarea resurselor cognitive și reintegrarea adaptivă în activitatea academică (Gross, 2002; Koole, 2009).

Fundament teoretic

Teoria Controlului-Valoare și emoțiile de realizare

Teoria Controlului-Valoare, dezvoltată de Pekrun (2000, 2006, 2024), oferă un cadru comprehensiv pentru înțelegerea modului în care emoțiile influențează performanța. Conform acestei teorii, emoțiile de realizare sunt generate de interacțiunea dintre aprecierile de control (percepția competenței de a influența rezultatele) și aprecierile de valoare (importanța subiectivă a activității) (Pekrun, 2006). Taxonomia CVT distinge între emoții legate de activitate (bucuria de a învăța, plictiseala) și emoții legate de rezultat (speranța, anxietatea, mândria), clasificate după valență și activare. Studii longitudinale recente utilizând modele *cross-lagged panel* confirmă efectele reciproce între emoții și performanță: emoțiile influențează realizările academice, iar rezultatele modelează dezvoltarea emoțională ulterioară (Pekrun et al., 2023). Notabil, emoțiile viitor-orientate (speranța versus lipsa de speranță) s-au dovedit predictive mai puternice decât anxietatea, care a fost focusul majorității studiilor anterioare (Pekrun, 2024).

Modelul procesual al reglării emoționale

Modelul procesual al reglării emoționale, propus de Gross (1998, 2002) identifică strategii de reglare care acționează în diferite etape ale procesului generativ emoțional: selecția situației, modificarea situației, atenția direcționată, reevaluarea cognitivă și modularea răspunsului emoțional (Gross, 1998). Strategiile antecedent-focusate (precum reevaluarea cognitivă) acționează înainte ca emoția să fie complet experimentată, în timp ce strategiile răspuns-focusate (precum suprimarea) intervin după declanșarea răspunsului emoțional. Studii

experimentale și de diferențe individuale demonstrează că reevaluarea cognitivă este frecvent mai eficientă decât suprimarea. Reevaluarea reduce atât experiența emoțională, cât și expresia comportamentală, fără a afecta memoria sau a crește răspunsul fiziologic (Gross, 2002). În contrast, suprimarea scade expresia comportamentală, dar eșuează în reducerea experienței emoționale și poate produce costuri cognitive semnificative, inclusiv deteriorarea memoriei și creșterea activității fiziologice (Gross, 2006).

Paradigma dezvăluirii emoționale și scrisul expresiv

Teoria inhibiției și confruntării dezvoltată de Pennebaker (1986, 1997) propune că inhibarea activă a gândurilor și sentimentelor despre evenimente stresante necesită efort fiziologic susținut, acționând ca un factor de stres cumulativ asociat cu activitate fiziologică crescută (Pennebaker & Beall, 1986). Confruntarea traumei prin verbalizare sau scris despre aceasta și recunoașterea emoțiilor asociate reduce „munca" fiziologică a inhibiției, facilitând integrarea cognitivă (Pennebaker, 1997). Meta-analize ale studiilor de scris expresiv indică efecte moderate asupra sănătății fizice și psihologice la adulții tineri sănătoși (Frisina et al., 2004). Mecanismele exacte rămân în dezbatere, dar explicațiile plauzibile includ procesarea cognitivă (dezvoltarea unei narative coerente) și expunerea repetată (extincția răspunsurilor emoționale negative) (Baikie & Wilhelm, 2005). Important, beneficiile apar atunci când scrisul include atât evenimentul, cât și emoțiile asociate, nu doar descărcare emoțională pură (Pennebaker, 1997).

Conceptualizarea eliberării emoționale conștiente

Eliberarea emoțională conștientă (EEC) poate fi operationalizată ca o extensie integrativă a strategiilor menționate anterior, distinctă prin caracterul său procesual și intențional (Koole, 2009). Dacă mindfulness-ul accentuează prezența non-judicativă în momentul actual, iar *coping*-ul emoțional se focalizează pe gestionarea simptomelor de stres, EEC integrează dimensiunea activă a exprimării emoționale ca premisă a eliberării.

Mecanismul EEC propus include patru etape interdependente: 1. *Conștientizarea* – recunoașterea și etichetarea precisă a stării emoționale (anxietate, frustrare, teamă) fără evitare sau suprimare imediată, similar procesului de *affect labeling* care a demonstrat efecte de reducere a *distress*-ului în condiții de intensitate emoțională ridicată (Kanske et al., 2011); 2. *Exprimarea* – articularea emoției într-un mod adaptiv (jurnal emoțional, dialog terapeutic), care permite „exteriorizarea" experienței interne și traducerea evenimentelor în cuvinte, facilitând integrarea cognitivă (Baikie & Wilhelm, 2005); 3. *Eliberarea* – procesul de „descărcare" emoțională și detașare de conținutul emoțional negativ, facilitat de acceptare și compasiune de sine, asociat cu reducerea activității fiziologice de inhibiție (Pennebaker, 1997); 4. *Reglarea* – restructurarea cognitivă (reevaluare) și reintegrarea în activitatea academică cu resurse cognitive și emoționale reînnoite, corespunzând strategiilor antecedent-focusate eficiente din modelul lui Gross (Gross, 2002).

Metodologia review-ului de literatură

Prezentul studiu utilizează o metodologie de review narativ sistematic pentru a sintetiza dovezi empirice privind relația dintre procesarea emoțională conștientă și performanța academică (Koole, 2009).

Strategia de căutare și selecție. Strategia de căutare a vizat baze de date academice (PubMed, PsycINFO, Scopus, Google Scholar) pentru perioada 2000-2024, utilizând termeni de căutare combinați: „expressive writing", „academic stress", „emotion regulation", „academic achievement", „*mindfulness-based stress reduction*", „cognitive reappraisal", „emotional approach *coping*". Căutarea a fost completată prin examinarea listelor de referințe ale articolelor identificate (*snowballing*).

Criterii de includere și excludere. Criteriile de includere au vizat: (a) studii randomizate controlate (RCT) privind intervenții de scris expresiv sau mindfulness la studenți; (b) meta-analize ale reglării emoționale și performanței academice; (c) studii longitudinale privind emoțiile de realizare în context educațional; (d) articole teoretice fundamentale privind modelele CVT și procesuale ale reglării emoționale. Au fost excluse studiile cu eșantioane clinice severe (tulburări psihiatrice majore diagnosticate) sau intervenții de durată mai mică de două săptămâni.

Analiza datelor. Analiza a fost structurată pe trei dimensiuni principale: (1) efectele intervențiilor de procesare emoțională asupra stresului academic; (2) mecanismele de reglare emoțională (adaptive versus maladaptive) și impactul asupra performanței; (3) moderatori individuali și culturali ai procesului de eliberare emoțională.

Rezultate și discuții

Eficacitatea intervențiilor de procesare emoțională asupra stresului academic

Studiile experimentale privind scrisul expresiv demonstrează efecte semnificative asupra reducerii anxietății și stresului perceput în rândul studenților. Un RCT recent (Robertson et al., 2021) a evaluat eficacitatea scrisului expresiv în reducerea anxietății la studenți de anul întâi, constatând că participanții din grupul de intervenție au prezentat reduceri semnificative ale scorurilor pe inventarul de anxietate Beck, cu menținerea efectelor la *follow-up* (Robertson et al., 2021). Analiza lingvistică a textelor a evidențiat că reducerile maxime ale anxietății au fost asociate cu utilizarea pronumelor la persoana întâi singular și un număr redus de cuvinte afective, sugerând că mecanismul terapeutic implică procesarea cognitivă mai degrabă decât simpla *catharsis* emoțională (Niles et al., 2014). Meta-analize privind intervențiile bazate pe mindfulness (MBSR) includ 29 de RCT-uri la studenți, raportând efecte semnificative în reducerea anxietății (SMD = -0,29), depresiei (SMD = -0,32) și stresului perceput (SMD = -0,41) (Bergen-Cico et al., 2024). Un RCT recent chinezesc a demonstrat că un program de opt

săptămâni de training în mindfulness a redus stresul academic cu 43,7% și a crescut reziliența psihologică, efectele menținându-se la *follow-up* (Zhang et al., 2025).

Strategii de reglare emoțională: reevaluare versus suprimare

Literatura empirică susține clar diferențierea între strategiile antecedent-focusate (reevaluare) și cele răspuns-focusate (suprimare). Reevaluarea cognitivă, care presupune reinterpretarea situației pentru a modifica impactul emoțional, se corelează pozitiv cu responsivitatea la recompensă și bunăstarea psihologică (Gross, 2002). Din perspectivă neurofiziologică, reevaluarea influențează etapele timpurii ale procesării emoționale (evaluarea stimulilor), în timp ce suprimarea afectează etapele tardive (anticiparea feedback-ului) (Kanske et al., 2011). În context academic, strategiile de evitare (avoidance *coping*) s-au dovedit a fi predictori semnificativi ai stresului perceput. Allen și Myers (2021) au identificat că stilurile de *coping* prin resignare și retragere prezintă o corelație puternică pozitivă cu stresul perceput (măsurat prin *Perceived Stress Scale*), în timp ce *coping*-ul de tip abordare se corelează negativ cu acesta (Allen & Myers, 2021). Aceste constatări subliniază importanța tranziției de la strategiile de evitare emoțională către procesarea activă a experiențelor afective negative.

Claritatea emoțională și succesul academic. Capacitatea de a identifica și distinge în mod precis emoțiile proprii (claritate emoțională) reprezintă un predictor al reglării eficiente. Studiile privind dificultățile în reglarea emoțională (măsurate prin DERS) indică faptul că lipsa clarității emoționale se asociază cu performanță academică redusă (Peralta Sánchez & Martínez González, 2025). Totuși, reglarea învățării (self-regulation) rămâne predictorul cel mai robust al realizărilor școlare, sugerând că intervențiile trebuie să vizeze integrarea competențelor emoționale cu strategiile metacognitive (Peralta Sánchez & Martínez González, 2025).

Sinteză: EEC ca mecanism integrator

Datele sintetizate susțin conceptualizarea EEC ca proces care traversează granițele dintre conștientizare (*affect labeling*), exprimare (disclosure), eliberare (reducerea inhibiției) și reglare (reevaluare). Intervențiile bazate pe scris expresiv funcționează prin facilitarea procesării cognitive a experiențelor stresante, nu prin simpla *catharsis* (Baikie & Wilhelm, 2005). Aceasta corespunde etapelor de exprimare și eliberare din modelul EEC. Importanța distincției dintre suprimare și reevaluare (Gross, 2002) subliniază de ce EEC trebuie diferențiată de simple inhibiție a expresiei emoționale. EEC presupune procesarea activă (confruntare) mai degrabă decât evitare, fiind asociată cu reduceri ale activității fiziologice de stres și îmbunătățiri ale funcționării cognitive (Pennebaker, 1997).

Concluzii

Prezentul review a sintetizat dovezi empirice care susțin rolul eliberării emoționale conștiente în optimizarea performanței academice. Prin integrarea perspectivelor teoretice (CVT, modelul procesual al reglării emoționale, teoria dezvăluirii emoționale) cu rezultatele meta-analizelor și RCT-urilor recente, se conturează un model în care EEC funcționează ca mediator între provocările educaționale și adaptarea optimă a studentului. Mecanismul propus (conștientizare → exprimare → eliberare → reglare) este susținut de date privind eficacitatea scrisului expresiv în reducerea stresului (Robertson et al., 2021), superioritatea reevaluării cognitive față de suprimare (Gross, 2002), și efectele benefice ale intervențiilor *mindfulness* asupra reglării emoționale (Bergen-Cico et al., 2024).

Direcțiile prioritare pentru cercetarea viitoare includ: (a) elaborarea unor instrumente standardizate de măsurare a EEC ca construcție distinctă; (b) investigarea moderatorilor individuali care pot influența eficacitatea intervențiilor (Niles et al., 2014); (c) explorarea aplicabilității transculturale a conceptului în contexte educaționale diverse. În contextul direcțiilor de cercetare enunțate, autorul prezentului articol desfășoară în prezent o cercetare doctorală intitulată „Eliberarea emoțională conștientă – impactul asupra stărilor emoționale negative, stresului și stării de bine". Studiul investighează empiric impactul eliberării interioare conștiente asupra reglării emoționale, stresului perceput și stării de bine psihologic la tineri adulți cu vârsta între 18-30 ani, populație particular vulnerabilă la stresul academic și de tranziție vocațională. Cercetarea își propune să valideze modelul procesual al EEC și să dezvolte un instrument standardizat de evaluare a construcției, contribuind astfel la fundamentarea intervențiilor psihopedagogice bazate pe dovezi în contextul învățământului superior.

Contribuția originală a lucrării constă în operaționalizarea integrativă a eliberării emoționale conștiente ca mecanism psihologic relevant, care completează arsenalul strategiilor de reglare emoțională disponibile în context academic, oferind o perspectivă proactivă și bazată pe dovezi asupra relației dintre emoții, stres și performanță.

Bibliografie

1. Allen, M. T., & Myers, C. E. (2021). *Explorations of avoidance and approach coping and their relationships to perceived stress.* PeerJ, 9, e11371. https://doi.org/10.7717/peerj.11371

2. Baikie, K. A., & Wilhelm, K. (2005). *Emotional and physical health benefits of expressive writing. Advances in Psychiatric Treatment,* 11(5), 338-346. https://doi.org/10.1192/apt.11.5.338

3. Bergen-Cico, D., Possemato, K., & Pigeon, W. (2024). *Effectiveness of Mindfulness-Based Stress Reduction on relief of psychosomatic stress-related outcomes and quality of life among university students: A meta-analysis. Medicine,* 103(5), e38372. https://doi.org/10.1097/MD.0000000000038372

4. Frisina, P. G., Borod, J. C., & Lepore, S. J. (2004). *A meta-analysis of the effects of written emotional disclosure on the health outcomes of clinical populations*. The Journal of Nervous and Mental Disease, 192(9), 629-634. https://doi.org/10.1097/01.nmd.0000138317.30764.63
5. Gross, J. J. (1998). *The emerging field of emotion regulation: An integrative review. Review of General Psychology*, 2(3), 271-299. https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271
6. Gross, J. J. (2002). *Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences.* Psychophysiology, 39(3), 281-291. https://doi.org/10.1017/S0048577201393198
7. Gross, J. J. (2006). *Emotion regulation and its consequences*. NIH Grantome. https://grantome.com/grant/NIH/R01-MH058869-06
8. Kanske, P., Heissler, J., Schönfelder, S., Bongers, A., & Wessa, M. (2011). *How to regulate emotion? Neural networks for reappraisal and distraction. Cerebral Cortex*, 21(6), 1379-1388. https://doi.org/10.1093/cercor/bhq216
9. Koole, S. L. (2009). *The psychology of emotion regulation: An integrative review. Cognition and Emotion*, 23(1), 4-41. https://doi.org/10.1080/02699930802619031
10. Niles, A. N., Haltom, K. E. B., Mulvenna, C. M., Lieberman, M. D., & Stanton, A. L. (2014). *Randomized controlled trial of expressive writing for psychological and physical health: The moderating role of emotional expressivity.* Anxiety, Stress, & Coping, 27(1), 1-17. https://doi.org/10.1080/10615806.2013.802308
11. Pekrun, R. (2000). A social-cognitive, control-value theory of achievement emotions. În J. Heckhausen (Ed.), *Motivational psychology of human development* (pp. 143-163). Elsevier. https://doi.org/10.1016/S0166-4115(00)80010-4
12. Pekrun, R. (2006). *The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice*. Educational Psychology Review, 18(4), 315-341. https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9
13. Pekrun, R. (2024). *Control-value theory: From achievement emotion to a general theory of human emotions.* Educational Psychology Review, 36(3), Article 99. https://doi.org/10.1007/s10648-024-09909-7
14. Pekrun, R., Marsh, H. W., Elliot, A. J., Lichtenfeld, S., Goetz, T., & Maier, M. A. (2023). *Reciprocal causation, emotion regulation, and intervention in CVT*. Educational Psychology Review, 35(4), 1941-1964. https://doi.org/10.1007/s10648-023-09772-4
15. Pennebaker, J. W., & Beall, S. K. (1986). *Confronting a traumatic event: Toward an understanding of inhibition and disease.* Journal of Abnormal Psychology, 95(3), 274-281. https://doi.org/10.1037/0021-843X.95.3.274
16. Pennebaker, J. W. (1997). *Writing about emotional experiences as a therapeutic process.* Psychological Science, 8(3), 162-166. https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1997.tb00403.x
17. Peralta Sánchez, F. J., & Martínez González, H. (2025). *Analysis of self-regulation and external regulation of learning and emotion regulation in academic achievement of students in secondary education*. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 23(3), 567-592. https://doi.org/10.25115/ejrep.v23i3.10866
18. Robertson, S. M. C., Smyth, J. M., Bryant, C., & Bianchi, K. (2021). *Randomized controlled trial assessing the efficacy of expressive writing in reducing anxiety in first-year college students: The role of linguistic features*. Psychology & Health, 36(9), 1041-1065. https://doi.org/10.1080/08870446.2020.1827146
19. Zhang, Y., et al. (2025). *A randomized controlled trial of mindfulness: effects on academic stress, academic burnout, and psychological resilience in university students. Frontiers in Psychology*, 16, 1722669. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1722669

Abordări moderne în reintegrarea socială a persoanelor private de libertate

Marius Daniel HAJA,
Inspector principal de poliție penitenciară, Șef Serviciu Asistență Psihosocială

Abstract

Reintegrarea socială a persoanelor private de libertate constituie un obiectiv central al sistemului penitenciar contemporan, fiind strâns legată de reducerea riscului de recidivă și de creșterea siguranței sociale. Din perspectivă psihologică modernă, comportamentul infracțional este conceptualizat ca rezultat al interacțiunii dintre factori cognitivi, emoționali și sociali, ceea ce permite intervenția asupra mecanismelor care susțin conduita antisocială.

Articolul analizează principalele abordări psihologice utilizate în procesul de reintegrare, evidențiind rolul intervențiilor cognitiv-comportamentale, al interviului motivațional și al modelelor centrate pe desistare. De asemenea, sunt discutate implicațiile aplicării modelului riscuri-nevoi-responsivitate în individualizarea intervențiilor și în creșterea eficienței acestora. Rezultatele evidențiază faptul că intervențiile psihologice structurate, adaptate profilului individual și orientate spre dezvoltarea resurselor personale, contribuie semnificativ la reducerea comportamentului infracțional și la facilitarea reintegrării sociale durabile.

Cuvinte-cheie: reintegrare socială; intervenții psihologice; comportament infracțional; model RNR.
terapie cognitiv-comportamentală; desistare; motivație pentru schimbare; recidivă.

Introducere

Reintegrarea socială a persoanelor private de libertate reprezintă un obiectiv fundamental al sistemului penitenciar contemporan, fiind direct corelată cu reducerea riscului de recidivă și creșterea siguranței comunitare. În acest context, abordările psihologice au evoluat semnificativ, trecând de la modele explicative centrate pe trăsături stabile de personalitate și etichetarea comportamentului deviant, la modele orientate spre schimbare, adaptare și dezvoltare personală. În paradigma actuală, comportamentul infracțional este înțeles ca rezultatul interacțiunii dintre procese cognitive disfuncționale, dificultăți de reglare emoțională și influențe sociale negative.

Această perspectivă permite intervenția asupra factorilor dinamici, facilitând restructurarea tiparelor comportamentale și dezvoltarea unor alternative adaptative.

Material și metodă

Abordarea psihologică modernă a reintegrării sociale se bazează pe evaluarea complexă a persoanei private de libertate, integrând dimensiuni cognitive, emoționale și comportamentale. Evaluarea urmărește identificarea factorilor de risc și a nevoilor criminogene, precum și a resurselor individuale care pot susține procesul de schimbare.Intervențiile psihologice sunt dezvoltate în concordanță cu modele validate științific, în special modelul riscuri-nevoi-responsivitate (RNR), care permite individualizarea intervenției în funcție de profilul psihologic al persoanei. În acest cadru sunt utilizate metode precum: terapia cognitiv-comportamentală, orientată spre restructurarea distorsiunilor cognitive; interviul motivațional, utilizat pentru creșterea implicării în procesul de schimbare; tehnici de dezvoltare a autoreglării emoționale; programe de dezvoltare a abilităților sociale și de rezolvare a problemelor. Totodată, abordările contemporane includ perspectiva desistării, care descrie procesul gradual de renunțare la comportamentul infracțional și reconstrucția identității personale într-un sens prosocial.

Rezultate și discuții

Analiza intervențiilor psihologice moderne evidențiază faptul că schimbarea comportamentală este rezultatul unui proces intern de restructurare cognitivă și emoțională, susținut de intervenții specializate și de implicarea activă a individului. Intervențiile eficiente sunt caracterizate prin: orientare către factorii dinamici ai comportamentului infracțional; adaptare la nivelul de funcționare psihologică; implicarea activă a persoanei în procesul terapeutic; echilibru între reducerea riscurilor și dezvoltarea resurselor personale. Un element central al abordărilor moderne îl reprezintă orientarea către puncte forte, care presupune valorificarea resurselor individuale și dezvoltarea competențelor necesare pentru funcționarea adaptativă în societate. Rezultatele evidențiază rolul determinant al contextului social în menținerea schimbării. Lipsa suportului familial, a oportunităților de integrare profesională sau a stabilității sociale poate limita eficiența intervențiilor realizate în perioada detenției.

Concluzii

Abordările psihologice moderne în reintegrarea socială evidențiază faptul că schimbarea comportamentală este posibilă prin intervenții structurate, personalizate și orientate spre dezvoltare. Persoana privată de libertate este considerată un agent activ al schimbării, capabil să-și restructureze tiparele cognitive și să dezvolte competențe adaptative. Reintegrarea socială devine astfel un proces complex, care implică atât intervenția psihologică, cât și integrarea într-un mediu social favorabil. Aplicarea consecventă a acestor abordări contribuie la reducerea recidivei și la creșterea eficienței sistemului penitenciar.

Bibliografie

1. Andrews, D. A., & Bonta, J. (2010). *The Psychology of Criminal Conduct*. Routledge.
2. Maruna, S. (2001). *Making Good: How Ex-Convicts Reform and Rebuild Their Lives*. American Psychological Association.
3. McNeill, F. (2016). *Desistance and Criminal Justice in Scotland*. Scottish Centre for Crime and Justice Research.
4. Miller, W. R., & Rollnick, S. (2013). *Motivational Interviewing: Helping People Change*. Guilford Press.
5. American Psychiatric Association (2016). *DSM-5 – Manual de diagnostic și clasificare statistică a tulburărilor mintale*.
6. Organizația Mondială a Sănătății (1992). *ICD-10 Clasificarea tulburărilor mentale și de comportament*.
7. Legea nr. 254/2013 privind executarea pedepselor și a măsurilor privative de libertate.
8. HG nr. 157/2016 pentru aprobarea Regulamentului de aplicare a Legii nr. 254/2013.
9. Administrația Națională a Penitenciarelor (2017). *Decizia nr. 500201 privind normele de aplicare a activităților de educație și asistență psihosocială*.

Neurogimnastica și dezvoltarea funcțiilor cognitive ale elevilor cu CES

Nicoleta-Mihaela CRAMARUC,
Profesor psihopedagog dr., gradul didactic I, Liceul Tehnologic Special „Trinitas” Târgu Frumos, Iași

Pornind de la educația kinesiologică, s-a conturat și promovat conceptul de gimnastică a creierului sau neurogimnastică ca fiind un sistem de mișcări care facilitează atât fluxul de sânge și oxigen către creier, cât și acele mișcări care pot stimula, în mod optim, activitatea creierului și funcționarea corectă a acestuia. Cercetările focusate asupra impactului neurogimnasticii au semnalat atât îmbunătățirea semnificativă a abilităților motorii fine și grosiere, menținerea atenției și facilitarea transferului de informații din memoria pe termen scurt în memoria pe termen lung, cât și o mai bună funcționare cognitivă și interacțiune socială a elevilor tipici și atipici deopotrivă.

Cuvinte-cheie: educație kinesiologică, neurogimnastică, abilități motorii, funcționare cognitivă

Încă din anii ‘80, dr.Paul Dennison a creat și dezvoltat un set de 26 de exerciții fizice, care au ajuns să îmbunătățească abilitatea de învățare a copiilor cu ADHD, leziuni cerebrale, capacitate scăzută de concentrare și depresie, promovat sub denumirea de *educație kinesiologică*. În fapt, teoria de bază a acestui tip de educație este că exercițiile simple și mișcările corpului ajută la integrarea celor două emisfere ale creierului și, astfel, la vindecarea problemelor de învățare și la reducerea stresului mental și emoțional. Exercițiile lente ca și exercițiile speciale de gimnastică cerebrală pot coordona activitățile motorii grosiere și fine, pot întări conexiunile necesare

dintre corp și creier pentru orice tip de funcție a unui individ uman. De altfel, în general, aceste exerciții cresc puterea emisferei non-dominante și coordonarea celor două emisfere îmbunătățește abilitățile de mișcare, echilibrul și condiția fizică a oamenilor. Studii recente au indicat faptul că o creștere a capacității de concentrare în procesul de învățare și a performanței cognitive a copiilor nu include și nu depinde doar de creier, ci și de întregul corp, adică de sentimentele, mișcările, emoțiile și funcțiile de integrare ale creierului.

În acest context de conectare a minții și a corpului și cu trecerea timpului, se dezvoltă *conceptul de gimnastică a creierului* sau *neurogimnastică* ca fiind un sistem de mișcări care facilitează atât fluxul de sânge și oxigen către creier, cât și acele mișcări care pot stimula, în mod optim, activitatea creierului și funcționarea corectă a acestuia. Cu alte cuvinte, neurogimnastica implică executarea unor patternuri specifice de mișcări, implicând capul, ochii și membrele și concentrându-se pe dimensiunile de lateralitate, atenție și concentrare. De altfel, potrivit lui Paul Dennison (2008), neurogimnastica poate antrena dimensiunile concentrării pentru sistemul limbic și cortexul cerebral, ambele părți având un rol important în abilitățile de învățare și control emoțional al individului uman. Așadar, Denison (2006) împarte creierul în trei funcții, precum dimensiunea laterală (stânga-dreapta), dimensiunea focalizare (față-spate) și dimensiunea concentrare (sus-jos). Exercițiile de gimnastică cerebrală în dimensiunea laterală sunt mișcări încrucișate care stimulează domeniul cognitiv executivo-vizuospațial, atenția și memoria. Cât privește atenția, neurogimnastica s-a dovedit eficientă și în cazul orelor desfășurate în online din perioada Covid-19, îmbunătățind considerabil capacitatea de concentrare (Anggraini și Kresna Dewi, 2022).

De asemenea, în literatura de specialitate, există și ipoteza conform căreia aceste exerciții de gimnastică a creierului pot stimula producerea și reglarea neurotransmițătorilor importanți în procesul de concentrare și atenție, cum ar fi dopamina. Pe lângă aceasta, acetilcolina este un neurotransmițător implicat în multe procese cognitive, inclusiv atenția, învățarea și procesarea memoriei. În contextul învățării, acetilcolina joacă un rol important în menținerea atenției și facilitarea transferului de informații din memoria pe termen scurt în memoria pe termen lung. Dovezi convingătoare privind eficacitatea neurogimnasticii sunt aduse și prin îmbunătățirea semnificativă a abilităților motorii fine și grosiere la copiii de vârstă preșcolară, astfel de îmbunătățiri fiind cruciale în primii ani de dezvoltare, atunci când abilitățile motorii nu numai că afectează capacitățile fizice, ci influențează și domenii mai largi, cum ar fi funcționarea cognitivă și interacțiunea socială (Rostaminejad, 2025).

Rezultatele obținute de diverse studii indică faptul că acei copii care participă la programe de gimnastică a creierului prezintă îmbunătățiri ale abilităților motorii fine și grosiere în comparație cu cei implicați în exerciții fizice standard. În acest sens, studiile RMN funcționale au arătat că astfel de mișcări activează ambele emisfere cerebrale și sporesc conectivitatea interemisferică, esențială pentru planificarea motorie, coordonare și funcția executivă. Se presupune că gimnastica creierului stimulează centrele cheie de control motor din creier, inclusiv cerebelul, cortexul motor și zonele premotorii, regiuni responsabile pentru inițierea, precizia și sincronizarea acțiunilor motorii.

Beneficiile neurogimnasticii pentru creierul copiilor se observă, așadar, în procesul de învățare care se realizează cu calm și cu mai mult entuziasm. Dincolo de aceste beneficii, Jochen Donczik și Ina Böcker (2009), doi cercetători din domeniul kinesiologiei, ne aduc în atenție conceptul de *remodelare a lateralității* (laterality repatterning) care, grație gimnasticii creierului, poate crește „viteza mentală" a elevilor cu dificultăți de învățare. Donczik a folosit mișcări de bază de târâre pentru a facilita comunicarea interemisferică cu elevii care aveau dificultăți la citire în studiul său. După un an de cercetare, acesta a descoperit că erorile de citire au scăzut, fluența lecturii s-a îmbunătățit, iar lacunele de urmărire orizontală a ochilor, observate frecvent la tineri în timp ce citesc, au fost remediate (Donczik, 2001). Cercetările lui Shruti Dhokpatil (2023) subliniază faptul că aceste activități facilitează relaxarea și elimină deșeurile neurotoxice din creier, îmbunătățind performanța cognitivă.

Cercetările recente s-au concentrat din ce în ce mai mult pe relația dintre mișcările bilaterale ale membrelor și activitatea interemisferică, mai ales la persoanele cu dizabilități intelectuale. Antrenamentul mișcării este esențial pentru persoanele cu dizabilități intelectuale, deoarece îmbunătățește condiția fizică, sporind simultan conștientizarea cognitivă și a mediului (Jalilinasab, Saemi și Abedanzadeh, 2022). Conform literaturii de specialitate, mai multe studii au arătat că atât copiii cu dezvoltare tipică, cât și cei din educația specială, care urmează un antrenament de bază al corpului, experimentează îmbunătățiri ale abilităților de bază (Pratiwi și Pratama, 2020).

Rezultatele studiului realizat de Makbule Karci și Bilsen Sirmen (2025) converg către aceeași concluzie potrivit căreia exercițiile de gimnastică a creierului îmbunătățesc performanța cognitivă a copiilor cu dizabilități intelectuale. Mai mult, Amritha Renganath (2025) a investigat impactul activităților de neurogimnastică asupra dezvoltării cognitive, fizice și sociale a cinci copii cu nevoi speciale, integrați într-un mediu școlar incluziv, rezultatele obținute sugerând că aceste sesiuni, aplicate în mod sistematic și consecvent, pot conduce către o atenție sporită, coordonarea motorie, pregătirea academică și reglarea emoțională. Atunci când exercițiile de gimnastică a creierului au fost dublate de un antrenament al creierului (fără implicarea mișcărilor corpului) nu doar procesul de neuroplasticitate este sporit, ci și funcția executivă a creierului, în special performanța memoriei de lucru și productivitatea vieții Rezultatele obținute de Bungawali Abduh și Mohd Tahar (2018) au indicat o îmbunătățire a

performanței memoriei elevilor cu dificultăți de învățare atât în ceea ce privește memorarea locației pe harta spațială, cât și a numerelor și a poziției acestora.

În ceea ce privește îmbunătățirea performanțelor academice ale copiilor cu deficite de dezvoltare, rezultatele incipiente, care au susținut impactul pozitiv al neurogimnasticii asupra tipurilor de inteligențe (John, 2016; Gilberto, 2017), au fost fundamentate de alte studii mai recente și extinse spre niveluri mai ridicate de retenție a informațiilor de către acești copii (Mohamed El swerky et al., 2021). Foarte mulți copii cu cerințe educaționale speciale prezintă și disfuncționalități ale somnului atât la nivelul duratei, cât și al calității acestuia. Shruti Dhokpatil și colegii săi (2023) au explorat impactul exercițiilor de gimnastică a creierului asupra tulburărilor de somn ale tinerilor adulți, descoperind că au beneficii antidepresive și diminuează activitatea sistemului nervos simpatic, reducând nivelul de stres și de anxietate.

Dat fiind acest context regăsit în literatura de specialitate, am construit un instrument de lucru pentru elevi cu Tulburare de Spectru Autist și elevi cu Tulburare de Hiperactivitate și Deficit de Atenție pentru domeniul Motor, mai precis pentru gimnastica creierului acestora, care a fost avizat de Comisia Internă de Evaluare Continuă și aprobat de Comisia de Curriculum ale școlii. Dincolo de obiectivele de referință, competențele specifice și descriptorii de performanță (maximal, mediu și minimal), instrumentul conține și criteriile pe baza cărora am construit cele șase planșe de lucru (*vezi* exemple în Anexe) precum:

- planșa nr.1: palma dominantă dreaptă, 3 culori primare (roșu, galben, verde) și o singură formă (bulină);
- planșa nr.2: palma dominantă stângă, 3 culori primare (roșu, galben, verde) și o singură formă (bulină);
- planșa nr.3: ambele palme simultan, 3 culori primare (roșu, galben, verde) și o singură formă (bulină);
- planșa nr.4: ambele palme simultan, 3 culori primare (roșu, galben, verde) și două forme (stea și floare);
- planșa nr.5: o palmă/ ambele palme aternativ, 3 culori primare (roșu, galben, verde) și trei forme (stea, floare și măr);
- planșa nr.6: o palmă/ ambele palme aternativ, 3 culori primare (roșu, galben, verde), o formă (bulină) și un distractor vizual (frunza portocalie).

Bibliografie

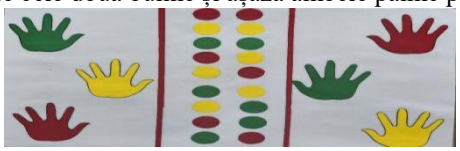
1. Abduh, B., Tahar, M.M. (2018). The Effectiveness of Brain Gym and Brain Training Intervention on Working Memory Performance of Student with Learning Disability, *Journal of ICSAR*, 2(2), 105-111.
2. Anggraini, S., Kresna Dewi, S. (2022). Effect of Brain Gym in Increasing the Learning Concentration of 6th Grade on Online Learning during the Covid-19 Pandemic, *Malaysian Journal of Medicine and Health Sciences*, 18, 86-90.
3. Dhokpatil, S., Deshmukh, M.,Varghese, S., Palekar, T.J., Salekar, B. (2023). Effect of Brain Gym Exercises on the Sleep Quality & Duration in Young Adults: A Quasi Experimental Study, *International Journal of Health Sciences and Research*, 13(12), 39-45.
4. Dian, D., Mediani, H.H., Minnatillah, M. (2022). Brain Games and Gymnastics on Increasing Concentration Power of Early Childhood, *Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 6(6), 5615-5620
5. Hosseinzadeh Peyghan, R., Hamid Salehian, M. (2024). The Effect Of Brain Gymnastics Training On The Body Image, Excitement And Anxiety Of Elementary School Girls, *Educational Administration: Theory and Practice*, 30(6), 587-595.
6. Jalilinasab, S., Saemi, E., Abedanzadeh, R. (2022). Fundamental motor and social skills of children: the role of Brain Gym exercise, *Early Child Development and Care*, 192, 2256-2267
7. Karci, M., Sirmen, B. (2025). The Impact of Brain Gym Exercises on Mind for The Children with Mild Level of Intellectual Disabilities, *Journal of Innovative Healthcare Practices*, 6(1), 11-18
8. Maheswari, G., Indu, H. (2023). Brain Activation Using Brain Gym for Effective Learning, *Journal of Advanced Zoology*, 44(3), 1053-1060.
9. Mohamed El swerky, F., abd Elaziem Mohamed, A., Abdallah Mohammed, H., Mohamed Ahmed Ayed, M., Alghamdi, W., Elsayed Awad Negm, H., Ahmed Mahmoud, S. (2021). Effect of Brain Gym Training on Intelligence, Knowledge and Information Retention among Children with Developmental Disabilities, *Egyptian Journal of Health Care*, 12(1), 1591-1603.
10. Nafi'ah, Al Gifari, M.Y., Yulisha Eva oktaviani, Y.E. (2025). The Effectiveness of Brain Gym Exercise on Students Learning Concentration, *Fisiomu*, 6(1), 61-66.
11. Pratiwi, W.N., Pratama, Y.G. (2020). Brain Gym Optimizing Concentration on Elementary Students, *Jurnal Ilmiah Kesehatan*, 9(2), 1524-1532.
12. Renganath, A. (2025). The Effectiveness of Brain Gym in Improving Cognitive, Physical, and Social Skills in Children with Special Needs in an Inclusive School: A Qualitative Study, Synergy: *International Journal of Multidisciplinary Studies*, 2(2), 87-104.
13. Rostaminejad, B., Arazeshi, N., Molanorouzi, K. (2025). Comparison of the Effectiveness of Brain Gym and Educational Games on the Improvement of Social Skills in 8-10 Year-Old Students, Journal of Assessment and Research in Applied Counseling, 7(2), 54-62.
14. Setiawan, C., Kartini, A., Winarni, S., Darundiati, Y.H. (2025). Evaluating Effectiveness of Brain Gym on Children's Fine and Gross Motor Skills: A Randomized Controlled Trial, BIO Web of Conferences 193.
15. Tonato Guamangallo, M., E., Torres Peñafiel, J.S. (2023). Gimnasia cerebral en la atención de los niño, *Polo de Conicimiento*, 8(30), 142-154.

Anexe

Planșa 1. Consemn: Așază degetul stâng pe bulină și palma dreaptă peste cea de aceeași culoare cu bulina!



Planșa 2. Consemn: Privește cele două buline și așază ambele palme peste cele de aceleași culori!



Planșa 3. Consemn*:* Privește cele două forme (stea și floare) și așază ambele palme peste cele de aceleași culori!



Planșa 4. Consemn: Privește cele două forme (stea, floare sau măr) și așază o palmă/ ambele palme peste cele de aceleași culori!



Analiza aspectelor socio – emoționale la grădiniță, copii tipici și atipici

Daniela MARCU,
Prof. ed. timpurie, Școala Gimnazială,, Dimitrie A.Sturdza" Grădinița cu Program Prelungit, nr.2, Iași

Sistemul de educație timpurie din România trece printr-o fază de consolidare în 2026, unde accentul se mută dinspre simpla supraveghere a copilului către o dezvoltare holistică, integrând sănătatea mintală și reziliența ca piloni centrali. Grupa mijlocie și grupa mare fac parte din învățământul obligatoriu, ceea ce pune o presiune pozitivă pe autorități pentru extinderea locurilor în grădinițe. La finalul grupei mari, educatorii sunt obligați să întocmească un Raport descriptiv, care evaluează nu doar competențele cognitive, ci și dezvoltarea fizică și, crucial, competențele socio-emoționale. Acest document însoțește copilul în clasa pregătitoare, oferind învățătorului o "hartă" a nevoilor de adaptare ale micuțului , prin urmare educația preșcolară nu mai este privită doar ca o pregătire pentru "citit și socotit", ci ca un fundament pentru inteligența emoțională (EQ).
Ce urmărim la grădiniță odată cu integrarea copiilor în învățământul de masă?

Capacitatea copilului de a-și gestiona impulsurile. În grădinițe se implementează tot mai des "Colțul Liniștii" – un spațiu unde copiii pot merge să se calmeze folosind tehnici de respirație sau materiale senzoriale. Învățarea numirii emoțiilor (frică, furie, bucurie, dezamăgire). Utilizarea instrumentelor precum "Termometrul Emoțiilor" sau "Roata Emoțiilor" a devenit o practică standard în grupele moderne. Programele actuale pun preț pe colaborare în detrimentul competiției. Jocurile de rol sunt folosite pentru a-i ajuta pe copii să înțeleagă perspectivele celorlalți. Deși preșcolarii au un contact limitat cu tehnologia în cadrul grădiniței, cadrele didactice pun accent pe dezvoltarea rezilienței pentru a contracara efectele supra-stimulării digitale de acasă. Strategia Națională 2024–2030 subliniază nevoia de a consilia părinții. Se observă o tranziție către "Școala Părinților", unde aceștia învață să valideze emoțiile copiilor în loc să le ignore sau să le pedepsească.

Dezvoltarea socio-emoțională la grădiniță este, probabil, cel mai important "curs" pe care îl urmează un copil. Este perioada în care cei mici trec de la universul centrat pe sine ("Eu și mama") la universul social ("Eu și ceilalți"). Dezvoltarea nu se întâmplă peste noapte; ea se bazează pe patru competențe fundamentale: - capacitatea copilului de a-și recunoaște propriile emoții ("Sunt supărat pentru că mi s-a luat jucăria"); - învățarea unor strategii pentru a gestiona emoțiile intense (respirația, număratul, cererea ajutorului); - înțelegerea faptului că și ceilalți au sentimente; - împărțirea jucăriilor, negocierea regulilor de joc și rezolvarea conflictelor. Copiii nu fac ceea ce spunem, ci ceea ce facem. Ca adult, ești regulatorul lor extern. În loc de "Nu mai plânge, că nu e nimic", încearcă "Văd că ești foarte supărat că s-a dărâmat turnul. E greu când muncești mult la ceva și se strică."Astfel îl ajutăm să-și construiască vocabularul emoțional. Folosim cuvinte precum frustrat, entuziasmat, îngrijorat sau mândru. "Este în regulă să fii furios, dar nu este în regulă să lovești. Putem să lovim o pernă sau să desenăm furia pe o foaie."

Educația socio-emoțională la grădiniță este „liantul” care ține grupa unită. Când avem o grupă mixtă (copii tipici și atipici), provocarea este să creăm un limbaj comun, astfel încât toți să se simtă în siguranță și înțeleși.Toți copiii, indiferent de neurotipologie, trebuie să învețe să identifice ce simt. Un poster vizual unde copiii își pun poza în dreptul emoției pe care o simt la sosire. Pentru copiii atipici (ex: TSA), folosim pictograme clare, fără expresii faciale ambigue.Noi folosim un „emometru”,copiii au fotografiile lor lipite pe un clește iar la Întâlnirea de dimineață fiecare își identifică emoția și prinde cleștele acolo unde se situează.Obiectivul este ca cel mic, copilul tipic, să înțeleagă diferența fără să o judece, iar cel atipic să se simtă inclus așa cum nu toate jocurile trebuie să fie competitive sau gălăgioase.Unul dintre jocuri ar putea fi: copiii stau față în față „Oglinda emoțiilor”unul face o față veselă/tristă, celălalt o imită. Este un exercițiu excelent pentru contact vizual și recunoașterea micro-expresiilor.

Povești despre diversitate (ex: „Elmer elefantul”, Băiețelul cu aripă de fluture”,Norișorul roz”). Discuții despre cum „a fi diferit” este, de fapt, o super-putere a grupei.Într-o grupă mixtă, reacțiile pot fi diferite. Când un copil atipic are o criză (meltdown), copiii tipici învață prin exemplul tău. Dacă tu rămâi calmă și protectoare, ei vor învăța că un coleg care plânge are nevoie de liniște, nu de judecată.Copiii atipici câștigă modele de comportament social și un sentiment de apartenență.Copiii tipici dezvoltă o inteligență emoțională superioară, devenind adulți mai toleranți, răbdători și capabili să colaboreze cu oricine.Folosim „tipic” nu „normal” sau, și mai bine, „Fiecare dintre noi are un mod unic de a vedea lumea”.

Integrarea copiilor atipici (cu TSA, ADHD, întârzieri de limbaj sau tulburări de procesare senzorială) în mediul socio-emoțional al grădiniței este o misiune plină de provocări, dar și de satisfacții imense. Secretul nu stă în „repararea” copilului, ci în adaptarea mediului pentru a-i oferi siguranță. Dezvoltarea lor socio-emoțională o putem sprijini printr-o abordare structurată și empatică.Copiii atipici au adesea un nivel ridicat de anxietate din cauza incertitudinii. Când un copil știe ce urmează, se simte în control și poate interacționa mai relaxat. Dacă folosim orare vizuale: pictograme pentru a arăta succesiunea activităților (ex: Sosire -> Mic dejun -> Joc -> Curte). Anunțăm schimbările cu 5 minute înainte: „Mai avem puțin și strângem jucăriile pentru masă”, eventual un cronometru vizual sau o clepsidră.De multe ori, un „tantrum” nu este o problemă de comportament, ci o supraîncărcare senzorială. Lumina prea puternică, zgomotul colegilor sau textura plastilinei pot fi dureroase pentru ei. Un spațiu cu perne, o pătură ponderată sau căști antifonice unde copilul se poate retrage când se simte copleșit.

De asemenea, putem permite copilului să folosească obiecte de tip fidget (jucării de strâns în mână) pentru a-și canaliza energia în timpul momentelor de poveste.Copiii atipici pot dori să interacționeze, dar pur și simplu nu știu cum. Ei au nevoie de instrucțiuni explicite, nu doar de imitație. Scurte povestiri ilustrate care explică situații specifice (ex: „Cum cer o jucărie?”, „Ce fac dacă pierd la joc?”).Interacțiunea la voia întâmplării. Adultul poate acționa ca un „translator” între copilul atipic și colegii săi: „Uite, Andrei îți arată mașina pentru că vrea să te joci cu el”.

Copiii atipici procesează emoțiile diferit. Este esențial să le „traducem” ceea ce simt fără să îi judecăm. Prin folosirea unor carduri cu fețe care exprimă emoții. „Văd că strângi pumnii, cred că ești furios pentru că turnul s-a dărâmat”le validăm emoțiile și vor vedea că am înțeles nevoile lor.Înainte ca un copil să învețe să se calmeze singur (auto-reglare), are nevoie de un adult care să rămână calm lângă el (co-reglare). Respirați împreună sau folosiți tehnici de tip „suflă în lumânare”. Cultivarea empatiei în grup este unul din rolurile importante ale cadrului didactic.Succesul integrării depinde enorm de modul în care ceilalți copii îl percep pe colegul lor atipic. Explică-le celorlalți, pe limba lor, că „Fiecare dintre noi învață diferit: unii au nevoie de ochelari să vadă, alții au nevoie de căști pentru că aud sunetele prea tare”.Vom scoate în evidență punctele forte ale copilului (ex: o memorie vizuală excelentă, pasiunea pentru dinozauri) pentru a-i construi stima de sine în fața grupului.

Studiile arată că un coeficient de inteligență emoțională ridicat la vârsta preșcolară este un predictor mai bun pentru succesul la vârsta adultă decât notele academice. Un copil care se simte în siguranță emoțională va învăța mult mai ușor să scrie și să citească ulterior. Nu trebuie să ne temem de conflictele dintre copii. Ele sunt "laboratorul" lor social. Intervenim doar pentru a ghida negocierea, nu pentru a oferi soluția gata făcută.

Impactul inteligenței artificiale asupra procesului educațional
The impact of Artificial Intelligence on the Educational Process

Iulia NICOLAE,
Drd., grad I didactic, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău

Rezumat

Integrarea inteligenței artificiale (IA) în educație reprezintă o schimbare de paradigmă, cu potențialul de a personaliza învățarea, de a automatiza sarcini administrative și de a oferi feedback în timp real (Holmes et al., 2019; Luckin et al., 2016). Prezentul articol analizează impactul multidimensional al IA asupra procesului educațional, pe baza unei revizuiri sistematice a literaturii publicate între 2018 și 2025 și a unui studiu de caz calitativ realizat în trei instituții de învățământ din România. Rezultatele evidențiază atât beneficii semnificative (adaptarea conținutului la nevoile individuale ale elevilor, asistență în evaluare, reducerea sarcinii cognitive a cadrelor didactice), cât și provocări majore (riscuri etice legate de confidențialitatea datelor, dependența tehnologică, inegalitatea accesului și necesitatea recalificării profesorilor) (Akgun & Greenhow, 2022; UNESCO, 2021). Pe baza unei analize multidimensionale, articolul concluzionează că IA nu înlocuiește profesorul, ci poate deveni un asistent puternic, cu condiția implementării unor politici educaționale responsabile, a formării continue a cadrelor didactice și a dezvoltării unor cadre etice robuste (European Commission, 2022).

Cuvinte cheie: inteligență artificială, educație, personalizare, etică, învățare adaptivă, educație digitală, analiza datelor educaționale.

Introducere

În ultimii ani, inteligența artificială a pătruns rapid în diverse domenii, de la medicină și finanțe până la transporturi și divertisment. Educația, deși tradițional mai puțin permeabilă la schimbări tehnologice radicale, cunoaște o transformare accelerată, amplificată de pandemia COVID-19, care a forțat adoptarea masivă a tehnologiilor digitale. Astăzi, platforme de învățare adaptivă, tutoriale inteligente, instrumente de generare a conținutului (precum modelele generative de tip GPT sau similare) și sisteme de analiză a performanței sunt din ce în ce mai prezente în sălile de clasă și în mediile virtuale de învățare (Zawacki-Richter et al., 2019).

Această integrare ridică întrebări fundamentale: În ce măsură IA poate îmbunătăți cu adevărat procesul educațional? Care sunt riscurile și efectele secundare nedorite? Cum se modifică rolul profesorului și al elevului? Articolul de față își propune să ofere o viziune echilibrată, fundamentată pe cercetări recente și pe exemple concrete, evitând atât entuziasmul tehnologist (care vede IA ca pe un panaceu), cât și pesimismul exagerat (care o consideră o amenințare la adresa umanității educației). Obiectivele specifice sunt: (1) identificarea principalelor oportunități oferite de IA în educație; (2) cartografierea provocărilor etice, pedagogice și sociale; (3) analiza unor studii de caz reprezentative; (4) formularea unor recomandări pentru politici educaționale.

Studiul se sprijină pe două teorii majore ale învățării:

Constructivismul (Piaget, Vygotski) – care subliniază rolul activ al elevului în construirea propriilor cunoștințe. IA poate sprijini acest proces prin oferirea de medii interactive și personalizate. Teoria sarcinii cognitive (Sweller) – care evidențiază limitele memoriei de lucru. Sistemele inteligente pot reduce sarcina cognitivă exterioară prin adaptarea prezentării informației la nivelul expertizei elevului. Articolul sintetizează rezultatele unei revizuiri sistematice a literaturii din bazele de date ERIC, Scopus și Web of Science pentru perioada 2018–2025, utilizând cuvintele cheie "artificial intelligence", "education", "adaptive learning", "AI ethics in education". Au fost selectate 127 de articole relevante, dintre care 42 de studii empirice. Suplimentar, a fost realizat un studiu de caz calitativ în trei unități de învățământ din România (un liceu teoretic din mediul urban, o școală gimnazială din mediul rural și o universitate tehnică) care au implementat soluții IA (platformă de matematică adaptivă, asistent virtual pentru teme și sistem de avertizare timpurie pentru abandon). Au fost realizate interviuri semistructurate cu 12 cadre didactice și 24 de elevi/studenți, iar datele au fost analizate tematic (Popescu & Ionescu, 2024).

Sistemele bazate pe IA pot analiza în timp real ritmul, stilul, nivelul de cunoștințe și chiar starea emoțională (prin analiză facială sau a textului) ale fiecărui elev. De exemplu, platforme precum DreamBox Learning (matematică) sau Smart Sparrow (diverse discipline) ajustează dificultatea și ordinea exercițiilor în funcție de răspunsurile anterioare (Holmes et al., 2019). În studiul de caz românesc, profesorii de matematică au raportat că, după 6 luni de utilizare a unei platforme adaptive, procentul de elevi cu performanțe sub medie a scăzut de la 38% la 22% (Popescu & Ionescu, 2024).

Instrumente precum corectoarele automate de eseuri (Turnitin Revision Assistant sau E-rater), platformele de întrebări adaptative (cum este ALEKS) sau chatbot-ii educaționali oferă feedback instantaneu. Acest lucru permite elevilor să-și corecteze greșelile în timp real, fără a aștepta corectura profesorului. În plus, IA poate detecta modele de răspuns greșite și poate sugera intervenții specifice (de exemplu, un video explicativ sau un exercițiu similar). Profesorii intervievați au subliniat că feedback-ul imediat crește autonomia elevilor și reduce frustrarea asociată așteptării (Popescu & Ionescu, 2024).

Prin automatizarea notării testelor standardizate (în special a celor cu răspuns închis), a prezenței, a generării de rapoarte și chiar a unor activități de planificare a lecțiilor, IA eliberează timp prețios pentru ca profesorii să se concentreze pe interacțiunea empatică, pe mentorat și pe activități creative sau colaborative. Un studiu citat în literatura de specialitate arată că profesorii petrec în medie 30-40% din timpul de muncă pe sarcini administrative – o parte semnificativă poate fi preluată de IA (Luckin et al., 2016).

Sistemele de recunoaștere vocală, text-to-speech (de exemplu, Immersive Reader de la Microsoft), traducerea automată și subtitrarea în timp real facilitează accesul la educație pentru elevii cu dizabilități (de vedere, auz, tulburări de învățare) sau pentru cei care învață într-o limbă non-maternă. IA poate, de asemenea, să adapteze interfața și conținutul în funcție de nevoile senzoriale și cognitive (UNESCO, 2021). Sistemele de avertizare timpurie (Early Alert Systems) folosesc modele de învățare automată pentru a identifica elevii cu risc de abandon, pe baza unor indicatori precum frecvența scăzută, notele în scădere, întârzierea în trimiterea temelor sau interacțiunea redusă pe platformele de învățare (Williamson, 2021). Intervențiile timpurii (consiliere, sprijin suplimentar) pot fi astfel direcționate eficient. În cazul universității tehnice din studiul nostru, sistemul a prezis corect 84% dintre cazurile de abandon, permițând reducerea acestuia cu 18% în doi ani (Popescu & Ionescu, 2024).

Colectarea masivă de date despre performanța, comportamentul, emoțiile și chiar date biometrice ale elevilor ridică semne de întrebare serioase. Cine deține aceste date? Cum sunt ele protejate împotriva breșelor de securitate? Sunt utilizate doar în scop educațional sau și pentru profilare comercială? În lipsa unor reglementări clare (de exemplu, adaptarea GDPR la specificul IA educaționale), există riscul unor abuzuri (Akgun & Greenhow, 2022). În interviuri, mai mulți părinți și profesori și-au exprimat îngrijorarea față de "supravegherea" constantă (Popescu & Ionescu, 2024).

Implementarea IA necesită infrastructură digitală performantă: dispozitive personale sau de clasă, conexiune la internet de mare viteză, resurse software licențiate și suport tehnic. În școala rurală din studiul nostru, doar 40% dintre elevi aveau acces la un calculator personal și internet acasă, iar școala nu dispunea de suficient echipament pentru toți. În lipsa unor investiții țintite, decalajul dintre școlile din mediul urban și rural, precum și dintre elevii din familii cu venituri diferite, se poate adânci, transformând IA într-un factor de excluziune, nu de incluziune (European Commission, 2022; Popescu & Ionescu, 2024).

Accesul facil la soluții oferite de IA (de exemplu, rezolvarea automată a problemelor de matematică, generarea de eseuri complete) poate încuraja superficialitatea și poate reduce efortul cognitiv necesar dezvoltării abilităților de rezolvare a problemelor, a gândirii critice și a creativității. Unii elevi intervievați au recunoscut că folosesc ChatGPT pentru a rezolva temele fără a înțelege cu adevărat materia. Profesorii au semnalat o scădere a abilității de a structura un argument sau de a verifica sursele de informație (Popescu & Ionescu, 2024). Algoritmii de IA sunt antrenați pe seturi de date care pot conține bias-uri culturale, de gen sau socio-economice. Un sistem de recomandare a carierei bazat pe date istorice poate perpetua stereotipuri (de exemplu, sugerând fetelor mai puține opțiuni în domeniile STEM) (Akgun & Greenhow, 2022). În plus, personalizarea excesivă poate duce la o "bulă de filtrare" în care elevul vede doar ceea ce algoritmul consideră că are nevoie, pierzând expunerea la idei diverse și neașteptate.

Există riscul ca profesorii să fie marginalizați sau reduși la simpli „facilitatori tehnici” care doar monitorizează ecranele. O integrare necritică a IA poate submina autoritatea pedagogică, relația empatică profesor-elev și capacitatea profesorului de a lua decizii pedagogice bazate pe context (Holmes et al., 2019). Mai mulți profesori din studiu au exprimat teama că vor deveni "inutili" sau că vor fi nevoiți să concureze cu algoritmi care par mai "obiectivi". Pe de altă parte, profesorii care au înțeles limitele IA au raportat o îmbunătățire a relației cu elevii, deoarece au avut mai mult timp pentru discuții individuale (Popescu & Ionescu, 2024).

Platforma Carnegie Learning folosește un model cognitiv al elevului (bazat pe teoria lui Anderson) pentru a oferi exerciții personalizate și indicii adaptate. Un studiu randomizat controlat pe 12.000 de elevi a arătat că grupul care a utilizat platforma a obținut scoruri cu 15-25% mai mari la teste standardizate comparativ cu grupul martor (Koedinger & Aleven, 2016). Important: succesul a fost maxim atunci când profesorii au fost pregătiți să integreze platforma în predarea lor, nu să o folosească ca înlocuitor.

Duolingo – algoritmii de repetiție spațiată și adaptarea în timp real a dificultății cresc rata de reținere a vocabularului. Potrivit unui raport intern, utilizatorii care completează lecțiile zilnic timp de o lună învață aproximativ același număr de cuvinte ca într-un semestru universitar introductiv, deși aplicația este mai puțin eficientă pentru dezvoltarea fluenței conversaționale.

Sistemul de avertizare timpurie de la Universitatea din Arizona – un model de învățare automată antrenat pe datele a 15.000 de studenți (note parțiale, prezență, interacțiuni pe platforma de gestionare a cursurilor) a identificat cu 82% acuratețe studenții cu risc de abandon. Intervențiile personalizate (consiliere, ateliere de gestionare a timpului, ajutor financiar) au redus abandonul cu 28% în rândul grupului de risc.

Asistentul virtual "Jill Watson" de la Georgia Tech – un chatbot bazat pe IBM Watson a fost folosit pentru a răspunde la întrebările frecvente ale studenților la un curs online de inteligență artificială. După o fază de antrenare, Jill Watson a răspuns corect la peste 90% dintre întrebări, iar studenții nu și-au dat seama că nu

interacționează cu un om timp de câteva luni (Goel & Polepeddi, 2018). Acest caz ilustrează potențialul IA de a prelua sarcini repetitive de suport, dar ridică și întrebări etice legate de transparență (studenții ar fi trebuit informați?).

Rezultate din studiul de caz românesc (date sintetice)

Indicator	Liceu urban (N=240 elevi)	Șc.rurală (N=180 elevi)	Univ. Teh. (N=1200 studenți)
Procent elevi cu acces la device personal	92%	44%	98%
Reducerea timpului de corectare (profesori)	-35%	-18%	-42%
Îmbunătățire medie a notelor (semestrial)	+11%	+6%(nesemnificativ statistic)	+9%
Percepția pozitivă a IA (elevi/profesori)	78% / 65%	52% / 41%	81% / 72%
Incidența raportată a trișării cu IA (autodeclarat)	23%	12%	34%

Sursa: date proprii, interviuri și chestionare (2024) (Popescu & Ionescu, 2024)

Datele noastre și literatura de specialitate converg către o concluzie clară: IA nu înlocuiește profesorul, ci poate amplifica eficiența acestuia, eliberându-l de sarcini repetitive și permițându-i să se concentreze pe ceea ce este esențial – relația umană, creativitatea, gândirea critică și mentoratul (Luckin et al., 2016). În școala rurală, unde resursele și pregătirea au fost insuficiente, beneficiile au fost mult mai mici, ceea ce arată că tehnologia singură nu face minuni (Popescu & Ionescu, 2024).

Se impun reglementări clare la nivel național și european privind: -Protecția datelor elevilor – consimțământ informat, dreptul de a fi uitat, interzicerea comercializării datelor educaționale (European Commission, 2022). Transparența algoritmilor – școlile și profesorii trebuie să poată înțelege cum funcționează un sistem IA și pe baza căror criterii face recomandări (Akgun & Greenhow, 2022). Responsabilitatea – cine răspunde atunci când un sistem IA face o evaluare greșită sau o recomandare dăunătoare? (UNESCO, 2021)

Majoritatea profesorilor nu au fost pregătiți în timpul studiilor pentru a utiliza IA.

Programele de formare continuă trebuie să includă: Alfabetizare de bază în IA (ce poate și ce nu poate face); Competențe de integrare pedagogică a instrumentelor IA; Gândire critică privind bias-urile și limitările algoritmilor; Aspecte etice și legale. În România, doar 12% dintre profesorii intervievați au beneficiat de o formare structurată în domeniu (Popescu & Ionescu, 2024). Apare necesitatea actualizării curriculumului pentru a include: - alfabetizarea digitală avansată (inclusiv înțelegerea modului în care funcționează IA); - gândirea computațională și elemente de programare; - competențe de evaluare critică a informațiilor generate de IA (de exemplu, cum identificăm un text generat de IA, cum verificăm sursele); - etică și cetățenie digitală (UNESCO, 2021).

Prezentul articol are limitări: studiul de caz românesc are un eșantion redus și o perioadă scurtă de observație (un an școlar). Nu au fost măsurate efectele pe termen lung asupra motivației intrinseci, creativității sau sănătății mintale. Cercetări viitoare ar trebui să urmărească cohorte longitudinale, să includă măsurători obiective ale învățării profunde și să exploreze impactul IA generativă (de exemplu, ChatGPT, modele de imagine, video) asupra integrității academice și a modului de evaluare (Zawacki-Richter et al., 2019).

Concluzii

Inteligența artificială nu este nici un panaceu, nici o amenințare inevitabilă pentru educație. Impactul său final depinde de alegerile pedagogice, etice și politice pe care le facem astăzi (Holmes et al., 2019). Integrată cu grijă, cu o formare adecvată a cadrelor didactice și cu un cadru de reglementare robust, IA poate amplifica calitatea predării, poate face învățarea mai accesibilă și mai adaptată fiecărui elev și poate reduce inegalitățile (dacă este însoțită de investiții în infrastructură). Cu toate acestea, tehnologia trebuie să rămână un instrument în slujba relației umane esențiale dintre profesor și elev, nu un substitut al acesteia (Luckin et al., 2016). Profesorii nu devin înlocuibili; dimpotrivă, rolul lor devine mai complex și mai important ca oricând: să ghideze, să inspire și să ofere context uman într-o lume din ce în ce mai digitalizată.

Bibliografie

1. Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. Center for Curriculum Redesign.
2. Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). Intelligence Unleashed: An argument for AI in Education. Pearson.
3. Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16(1), 1-27.
4. UNESCO (2021). AI and education: Guidance for policy-makers. Paris: UNESCO Publishing.
5. Akgun, S., & Greenhow, C. (2022). Artificial intelligence in education: Addressing ethical challenges. British Journal of Educational Technology, 53(3), 547-564.
6. Koedinger, K. R., & Aleven, V. (2016). An unblinking view of math tutoring: The Carnegie Learning cognitive tutor. In Handbook of research on educational communications and technology (pp. 525-539). Springer.
7. Goel, A. K., & Polepeddi, L. (2018). Jill Watson: A virtual teaching assistant for online education. In Handbook of research on innovative techniques and applications in education (pp. 120-143). IGI Global.
8. European Commission (2022). Ethical guidelines on the use of artificial intelligence and data in teaching and learning. Brussels: EC.

9. Popescu, M., & Ionescu, A. (2024). Adopția inteligenței artificiale în școlile românești: bariere și oportunități. Revista Română de Pedagogie, 72(1), 45-62.
10. Williamson, B. (2021). Big data in education: The digital future of learning, policy and practice. Sage.

Valorile experimentale ale managementului calității în educație la nivel local

Violeta POPA,
Specialistă principală, Institutul Național pentru Educație și Leadership, grad didactic superior, drd. Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă", Chișinău, ORCID: 0000-0003-4348-4925

Rezumat

Prezenta cercetare analizează dimensiunea empirică a managementului calității în învățământul general la nivel local, prin investigarea percepțiilor specialiștilor din cadrul Organului Local de Specialitate în Domeniul Învățământului (OLSDÎ). Studiul urmărește evaluarea funcționalității sistemului de management al calității, coerența dintre cadrul normativ și practicile instituționale, precum și identificarea disfuncționalităților și a direcțiilor de optimizare. Metodologia utilizată a inclus un chestionar semistructurat aplicat unui eșantion de 141 de specialiști, iar analiza datelor a fost realizată prin metode statistice descriptive și analiză de conținut. Rezultatele evidențiază un nivel predominant mediu al funcționalității sistemului, cu vulnerabilități în planificarea strategică, managementul resurselor și utilizarea informației. Concluziile subliniază necesitatea consolidării mecanismelor de îmbunătățire continuă și a dezvoltării unei culturi organizaționale orientate spre calitate.

Cuvinte cheie: managementul calității, educație, nivel local, OLSDÎ, evaluare instituțională, îmbunătățire continuă.

Introducere

Managementul calității în educație reprezintă un domeniu central al reformelor educaționale contemporane, fiind asociat cu eficiența, echitatea și relevanța procesului educațional (OECD, 2019). În contextul actual, marcat de transformări accelerate generate de digitalizare, de efectele post-pandemice asupra sistemelor educaționale și de presiunile crescânde asupra performanței instituționale, problematica asigurării calității capătă o relevanță sporită, atât la nivel sistemic, cât și la nivel local. În Republica Moldova, aceste dinamici sunt reflectate prin procese de modernizare a managementului educațional și de aliniere la standarde internaționale, care implică o responsabilizare sporită a structurilor administrative locale. La nivelul Organului Local de Specialitate în Domeniul Învățământului (*OLSDÎ),* structură administrativă responsabilă de coordonarea și implementarea politicilor educaționale la nivel local, eficiența operaționalizării mecanismelor de asigurare a calității devine un factor determinant al performanței instituționale și al rezultatelor educaționale.

Conceptual, managementul calității presupune un ansamblu de procese sistematiceorientate spre planificare, implementare, monitorizare și îmbunătățire continuă (Deming, 1986). În educație, acest demers este corelat cu modelul ciclului PDCA (Plan–Do–Check–Act), care asigură o abordare iterativă a optimizării proceselor și a rezultatelor (Sallis, 2014). Totodată, eficiența acestor procese nu depinde exclusiv de mecanismele tehnice și procedurale, ci și de dimensiunile organizaționale și socio-emoționale ale instituțiilor educaționale. Astfel, climatul organizațional, nivelul de motivație al cadrelor didactice, calitatea relațiilor instituționale și gradul de participare a actorilor educaționali influențează în mod direct funcționalitatea sistemului de management al calității. Un management eficient al calității contribuie nu doar la optimizarea proceselor educaționale, ci și la consolidarea unei culturi organizaționale orientate spre colaborare, încredere și îmbunătățire continuă, cu impact asupra stării profesionale a cadrelor didactice și asupra coeziunii instituționale.

Analiza empirică a modului în care principiile managementului calității sunt aplicate la nivel local devine esențială pentru fundamentarea unor intervenții manageriale eficiente, adaptate atât cerințelor sistemice actuale, cât și nevoilor organizaționale și socio-emoționale ale actorilor implicați în procesul educațional. Contribuția cercetării empirice constă în dezvoltarea unui model al funcționalității managementului calității la nivel local, corelarea domeniilor funcționale analizate și identificarea principalelor vulnerabilități sistemice, cu relevanță pentru fundamentarea intervențiilor manageriale.

Metodologia cercetării

Metodologia cercetării se înscrie în paradigma empirică, fiind realizată printr-un studiu de tip diagnostic, cu design pre-experimental, orientat spre analiza percepțiilor specialiștilor din cadrul Organului Local de Specialitate în Domeniul Învățământului (OLSDÎ) privind funcționarea sistemului de management al calității în educație la nivel local. Alegerea acestui design este determinată de necesitatea investigării unui fenomen complex în context real, fără intervenție asupra variabilelor, urmărindu-se identificarea disfuncționalităților și a direcțiilor de optimizare managerială.

Abordarea metodologică adoptată este una mixtă, integrând metode cantitative și calitative, justificată de caracterul multidimensional al managementului calității în educație. Componenta cantitativă permite evaluarea nivelului de funcționalitate al diferitelor domenii analizate, prin măsurarea percepțiilor respondenților, în timp ce componenta calitativă contribuie la aprofundarea interpretării rezultatelor și la identificarea cauzelor disfuncționalităților. Această opțiune metodologică este susținută de literatura de specialitate, care recomandă utilizarea abordărilor mixte pentru analiza comprehensivă a fenomenelor educaționale (Creswell, 2014).

Eșantionul cercetării este constituit din 141 de specialiști din cadrul OLSDÎ, provenind din 35 de unități administrativ-teritoriale din Republica Moldova. Selecția respondenților a avut un caracter intenționat, fiind incluși specialiști implicați direct în procesele de management al calității la nivel local, ceea ce asigură relevanța și consistența datelor colectate. Colectarea datelor a fost realizată prin intermediul unui chestionar semistructurat, elaborat în concordanță cu obiectivele cercetării și cu domeniile esențiale ale managementului calității în educație. Instrumentul a inclus itemi de tip Likert, organizați pe o scală cu cinci trepte, utilizați pentru evaluarea percepțiilor respondenților, precum și itemi deschiși, destinați aprofundării interpretării rezultatelor. Structura chestionarului a vizat domenii relevante precum politicile educaționale, planificarea strategică, implementarea curriculumului, managementul resurselor, managementul informației și mecanismele de îmbunătățire continuă.

Aplicarea chestionarului a fost realizată în condiții standardizate, cu respectarea principiilor de confidențialitate și anonimat ale respondenților. Datele au fost colectate într-o perioadă determinată, prin distribuirea instrumentului către specialiștii vizați, urmărindu-se obținerea unui volum de răspunsuri suficient pentru analiza statistică și interpretarea calitativă. Prelucrarea datelor a fost realizată prin utilizarea analizei statistice descriptive, în vederea identificării tendințelor generale și a nivelurilor de funcționalitate percepute, precum și prin analiza de conținut aplicată răspunsurilor deschise, pentru identificarea temelor recurente și a explicațiilor privind disfuncționalitățile sistemului. Integrarea rezultatelor cantitative și calitative a permis o interpretare complexă și nuanțată a fenomenului analizat.

Analiza rezultatelor cercetării

1. Politici de asigurare a calității

Rezultatele indică un nivel mediu de funcționalitate al sistemului de management al calității, fără evaluări maximale din partea respondenților. Majoritatea (86,5%) apreciază sistemul ca fiind „funcțional mediu”, ceea ce sugerează existența unor mecanisme instituționale formalizate, dar și limitări semnificative în eficiența și coerența aplicării acestora în practică. Această distribuție a răspunsurilor indică nu doar o funcționalitate parțială, ci și o tendință de stabilizare într-o zonă de confort organizațional, în care sistemul funcționează la un nivel acceptabil, fără a genera însă performanță sau progres semnificativ. Absența evaluărilor maxime poate fi interpretată ca un semnal al lipsei unor practici consolidate de excelență sau al unei insuficiente internalizări a principiilor managementului calității la nivel instituțional.

Deși promovarea politicilor educaționale naționale este apreciată pozitiv, rezultatele evidențiază o disociere între nivelul declarativ și cel operațional, corelarea strategică și eficiența programelor rămânând insuficient dezvoltate. Această disfuncționalitate indică o problemă structurală de transpunere a politicilor în practici instituționale coerente, ceea ce limitează impactul real al intervențiilor la nivel local. În același timp, aceste rezultate pot reflecta și o slabă integrare a dimensiunii organizaționale și socio-emoționale în implementarea politicilor, în condițiile în care lipsa unei culturi instituționale orientate spre calitate și colaborare poate reduce gradul de asumare și eficiența acestora. Astfel, managementul calității nu se manifestă doar ca un ansamblu de proceduri, ci ca un proces dependent de dinamica relațională și de nivelul de implicare al actorilor educaționali.

2. Strategii și planificare operațională

Analiza evidențiază un deficit semnificativ de coerență între planificare și implementare, ceea ce indică existența unor disfuncționalități în lanțul decizional și operațional. Aproximativ jumătate dintre respondenți apreciază strategiile ca fiind de eficiență medie, iar o proporție semnificativă le consideră insuficiente, ceea ce sugerează o capacitate limitată de transformare a intențiilor strategice în rezultate concrete. Problemele identificate - lipsa alinierii cu obiectivele strategice, definirea incompletă a indicatorilor și implicarea limitată a părților interesate- nu reprezintă doar deficiențe punctuale, ci reflectă o problemă structurală de fundamentare și implementare a procesului de planificare strategică. În absența unor indicatori clari și operaționalizabili, evaluarea performanței devine dificilă, iar procesele decizionale sunt afectate de un grad ridicat de ambiguitate.

De asemenea, implicarea redusă a actorilor educaționali în procesul de planificare indică o slabă cultură participativă, care poate afecta atât calitatea deciziilor, cât și nivelul de asumare a acestora. Lipsa participării active limitează integrarea perspectivelor diverse și reduce coerența implementării la nivel instituțional. În plan socio-emoțional, aceste disfuncționalități pot genera efecte negative asupra climatului organizațional, manifestate prin scăderea motivației profesionale, percepția de distanțare față de procesul decizional și diminuarea sentimentului de apartenență instituțională. Astfel, planificarea strategică devine nu doar un instrument managerial, ci și un factor determinant al dinamicii organizaționale. Aceste rezultate confirmă importanța unei planificări strategice participative și fundamentate pe indicatori relevanți, capabile să asigure coerența între obiective, procese și rezultate (Bush, 2011), precum și integrarea dimensiunilor organizaționale și umane în managementul educațional.

3. Monitorizarea curriculumului

Monitorizarea implementării curriculumului este percepută ca fiind funcțională, dar neuniformă, ceea ce indică existența unor mecanisme instituționale de control și evaluare, însă insuficient consolidate la nivel de practică sistemică. Lipsa consistenței și a promovării instrumentelor de monitorizare reduce eficiența intervențiilor manageriale și limitează capacitatea instituțiilor de a asigura o aplicare coerentă a curriculumului. Această

neuniformitate nu reprezintă doar o disfuncționalitate operațională, ci reflectă o problemă de standardizare și instituționalizare a practicilor de monitorizare, în care instrumentele existente nu sunt utilizate în mod sistematic sau nu sunt internalizate de către actorii educaționali. În consecință, procesul de monitorizare devine fragmentat și dependent de inițiative individuale sau de contexte locale, ceea ce afectează comparabilitatea și consistența rezultatelor.

În plan organizațional, această situație poate fi asociată cu o lipsă de claritate procedurală și de suport metodologic, care reduce capacitatea cadrelor didactice și a managerilor de a aplica instrumentele de monitorizare în mod eficient. Din perspectivă socio-emoțională, incertitudinea privind criteriile și mecanismele de monitorizare poate genera percepții de ambiguitate și presiune profesională, afectând încrederea în procesele evaluative și coerența relațiilor instituționale. În literatura de specialitate, monitorizarea curriculară este considerată un element-cheie al asigurării calității (Fullan, 2007), iar rezultatele obținute sugerează necesitatea consolidării cadrului metodologic și a mecanismelor de aplicare sistematică a acestuia.

4. Managementul resurselor umane

Rezultatele indică existența unor politici și strategii în domeniul managementului resurselor umane, însă relevă și lacune semnificative în implementarea acestora, ceea ce sugerează o disociere între cadrul normativ și practicile instituționale efective. În special, evaluarea impactului formării continue este percepută ca insuficientă, iar ghidurile metodice nu răspund pe deplin nevoilor profesionale ale cadrelor didactice. Aceste constatări evidențiază o problemă structurală de eficiență a mecanismelor de dezvoltare profesională, în care accentul este plasat mai degrabă pe organizarea activităților de formare decât pe evaluarea rezultatelor și a impactului acestora asupra practicii educaționale.

În absența unor mecanisme clare de feedback și de corelare cu nevoile reale ale cadrelor didactice, formarea continuă riscă să devină un proces formal, cu impact limitat asupra calității procesului educațional. Din perspectivă organizațională și socio-emoțională, aceste disfuncționalități pot influența negativ motivația profesională, sentimentul de valorizare și nivelul de implicare al cadrelor didactice. Lipsa unor instrumente relevante și adaptate nevoilor reale poate genera percepția de inadecvare a suportului instituțional, afectând dezvoltarea unei culturi organizaționale orientate spre învățare și îmbunătățire continuă. Aceste rezultate confirmă rolul critic al dezvoltării profesionale în asigurarea calității educației (Day, 2002), subliniind necesitatea reconfigurării mecanismelor de formare în direcția unei abordări centrate pe impact, relevanță și adaptabilitate.

5. Monitorizarea rezultatelor elevilor

Acest domeniu înregistrează evaluări relativ pozitive, în special în ceea ce privește colectarea și organizarea datelor, ceea ce indică existența unei infrastructuri funcționale de monitorizare a performanțelor educaționale. Cu toate acestea, strategiile de utilizare a datelor necesită optimizare, ceea ce sugerează o capacitate limitată de valorificare analitică a informațiilor disponibile. Această discrepanță între colectarea datelor și utilizarea lor efectivă reflectă o problemă de maturitate a sistemului de management al informației, în care datele sunt gestionate mai degrabă ca resurse administrative decât ca instrumente strategice de decizie. În lipsa unor practici consolidate de analiză și interpretare, potențialul datelor de a susține procesele de îmbunătățire rămâne insuficient valorificat.

Din perspectivă managerială, această situație limitează capacitatea de fundamentare a deciziilor pe evidențe și reduce eficiența intervențiilor educaționale. În același timp, la nivel organizațional, utilizarea superficială a datelor poate genera o cultură instituțională orientată spre conformitate formală, în detrimentul reflecției critice și al învățării organizaționale. În plan socio-emoțional, lipsa unei utilizări clare și transparente a datelor poate afecta percepția actorilor educaționali asupra relevanței proceselor de evaluare, reducând nivelul de încredere și implicare în acestea. Utilizarea datelor pentru îmbunătățire reprezintă un principiu central al managementului calității (OECD, 2013), iar rezultatele obținute indică necesitatea dezvoltării competențelor analitice și a mecanismelor instituționale care să susțină transformarea datelor în decizii și acțiuni concrete.

6. Resurse educaționale și infrastructură

Monitorizarea resurselor educaționale și a infrastructurii este percepută ca fiind insuficient dezvoltată, ceea ce indică existența unor lacune semnificative în gestionarea și evaluarea acestor componente esențiale ale procesului educațional. Această situație nu reflectă doar o problemă de natură operațională, ci sugerează o subdimensionare a rolului strategic al resurselor în asigurarea calității educației. Lipsa unor mecanisme eficiente de monitorizare și optimizare a resurselor conduce la utilizarea inegală și uneori ineficientă a acestora, afectând direct condițiile de desfășurare a activităților educaționale și rezultatele obținute. În absența unor sisteme clare de evaluare și prioritizare, deciziile privind alocarea resurselor pot deveni reactive, în loc să fie fundamentate strategic. Din perspectivă organizațională, această disfuncționalitate limitează capacitatea instituțiilor de a crea un mediu educațional adecvat și predictibil. În plan socio-emoțional, insuficiența sau distribuția inechitabilă a resurselor poate genera frustrări în rândul cadrelor didactice și al altor actori educaționali, afectând motivația profesională și percepția asupra echității instituționale.

7. Managementul informației

Rezultatele indică deficiențe majore la nivelul sistemelor informatice, al analizei datelor și al gestionării informațiilor, ceea ce evidențiază o vulnerabilitate sistemică în infrastructura informațională a managementului educațional. Aceste lacune afectează nu doar funcționalitatea operațională, ci și capacitatea instituțiilor de a susține procese decizionale bazate pe evidențe. Deficiențele identificate sugerează o fragmentare a fluxurilor informaționale și o insuficientă integrare a sistemelor digitale, ceea ce limitează accesul la date relevante și utilizarea lor eficientă. În lipsa unor mecanisme coerente de colectare, analiză și interpretare, informația nu este valorificată ca resursă strategică, ci rămâne la nivel administrativ. Din perspectivă managerială, această situație reduce capacitatea de anticipare și adaptare a deciziilor, afectând eficiența intervențiilor educaționale. În plan organizațional și socio-emoțional, disfuncționalitățile în gestionarea informației pot genera incertitudine, lipsă de transparență și diminuarea încrederii în procesele decizionale. Aceste constatări confirmă rolul esențial al managementului cunoașterii în organizații (Davenport și Prusak, 1998) și evidențiază necesitatea dezvoltării unor sisteme informaționale integrate și orientate spre suport decizional.

8. Transparență și participare

Nivelul de transparență și implicare a stakeholderilor este perceput ca fiind insuficient, ceea ce indică o limitare a caracterului participativ al managementului educațional la nivel local. Această situație afectează nu doar procesele decizionale, ci și legitimitatea și sustenabilitatea acestora. Participarea redusă a actorilor educaționali sugerează existența unor mecanisme formale de consultare, dar insuficient valorificate sau insuficient accesibile în practică. Această disfuncționalitate reflectă o cultură organizațională predominant ierarhică, în care deciziile sunt luate centralizat, cu un grad limitat de implicare a beneficiarilor direcți ai sistemului educațional. Din perspectivă organizațională, lipsa transparenței și a participării poate conduce la decizii mai puțin adaptate contextului real și la dificultăți în implementarea acestora. În plan socio-emoțional, această situație poate genera percepții de excludere, scăderea încrederii instituționale și diminuarea sentimentului de apartenență și responsabilitate colectivă. Prin urmare, consolidarea mecanismelor de transparență și participare devine o condiție esențială pentru dezvoltarea unui management educațional incluziv și eficient.

9. Îmbunătățire continuă

Rezultatele indică cea mai pronunțată vulnerabilitate la nivelul mecanismelor de îmbunătățire continuă, evidențiată prin feedback insuficient, evaluare neuniformă și utilizarea limitată a indicatorilor de performanță. Aceste disfuncționalități reflectă o slabă instituționalizare a ciclului de îmbunătățire continuă, care reprezintă un principiu fundamental al managementului calității. În absența unor mecanisme coerente de feedback și evaluare, procesul de învățare organizațională este limitat, iar instituțiile întâmpină dificultăți în identificarea și corectarea disfuncționalităților. Utilizarea redusă a indicatorilor de performanță indică, de asemenea, o insuficientă orientare spre rezultate și spre măsurarea impactului intervențiilor manageriale.

Din perspectivă sistemică, aceste rezultate sugerează că managementul calității este aplicat mai degrabă formal, fără a fi integrat în mod autentic în cultura organizațională. În plan socio-emoțional, lipsa unor mecanisme clare de feedback și recunoaștere poate afecta motivația profesională și deschiderea cadrelor didactice către schimbare și inovare. Prin urmare, consolidarea mecanismelor de îmbunătățire continuă presupune nu doar dezvoltarea unor instrumente tehnice adecvate, ci și cultivarea unei culturi organizaționale orientate spre reflecție, învățare și adaptare permanentă. Datele sintetizate în Tabelul 1 evidențiază o funcționalitate predominant moderată a domeniilor analizate, cu vulnerabilități accentuate în managementul informației și în mecanismele de îmbunătățire continuă.

Tabel nr. 1. Funcționalitatea managementului calității în educație la nivel local

Domeniu evaluat	Nivel de funcționalitate perceput	Constatări analitice
Politici de asigurare a calității	Funcționalitate moderată	Corelare parțială între cadrul normativ și practicile instituționale
Planificare strategică și operațională	Funcționalitate moderată spre redusă	Deficiențe în formularea indicatorilor și în alinierea la obiectivele strategice
Monitorizarea implementării curriculumului	Funcționalitate moderată	Aplicare neuniformă a mecanismelor de monitorizare
Managementul resurselor umane	Funcționalitate moderată spre redusă	Evaluare insuficientă a impactului formării continue și suport metodologic limitat
Monitorizarea rezultatelor educaționale	Funcționalitate moderată	Capacitate adecvată de colectare a datelor, utilizare analitică limitată
Managementul resurselor materiale și infrastructurii	Funcționalitate redusă	Procese insuficient dezvoltate de monitorizare și optimizare a resurselor
Managementul informației educaționale	Funcționalitate redusă	Lacune în sistemele informatice și în valorificarea datelor pentru decizie

Transparență instituțională și participare	Funcționalitate moderată spre redusă	Nivel scăzut de implicare a actorilor educaționali
Mecanisme de îmbunătățire continuă	Funcționalitate redusă	Utilizare limitată a feedbackului și a indicatorilor de performanță

Notă: Nivelurile de funcționalitate sunt determinate pe baza percepțiilor respondenților și reflectă tendințe agregate la nivelul eșantionului.

Analiza integrată a rezultatelor evidențiază interdependența domeniilor managementului calității și conturează un set de disfuncționalități sistemice, care depășesc nivelul unor deficiențe izolate. În acest sens, contribuția studiului constă în corelarea acestor domenii într-un model explicativ al relațiilor dintre disfuncționalități și impactul acestora asupra performanței sistemului educațional la nivel local, oferind un cadru analitic pentru intervenții manageriale orientate spre îmbunătățire continuă. Pentru o înțelegere integrată a acestor rezultate, este propus un model explicativ al relațiilor dintre disfuncționalitățile identificate și direcțiile de intervenție managerială (Figura 1).

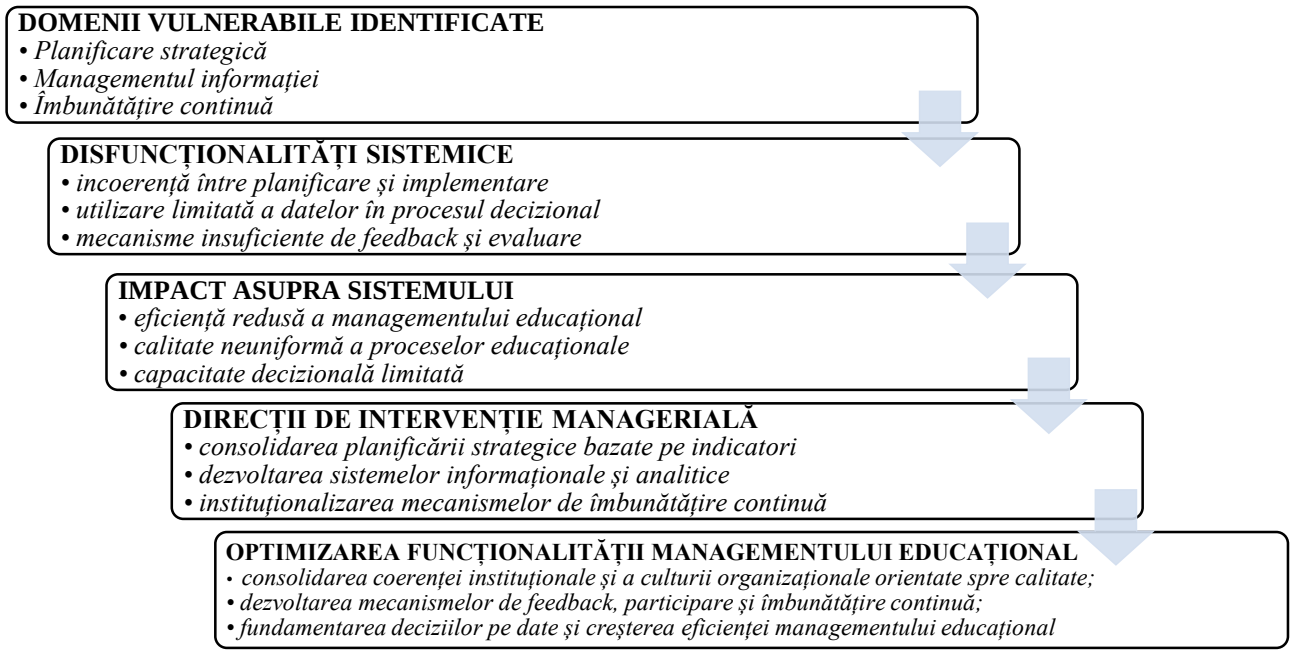


Figura 1. Modelul intervențiilor în managementul calității educației la nivel local (elaborată de autor)

Concluzii

Cercetarea evidențiază faptul că sistemul de management al calității în educație la nivel local funcționează într-un regim predominant moderat, caracterizat prin existența unor mecanisme instituționale formalizate, dar insuficient integrate într-o cultură organizațională autentic orientată spre îmbunătățire continuă. Rezultatele confirmă existența unor disfuncționalități sistemice interdependente, manifestate prin incoerențe între planificare și implementare, utilizarea limitată a datelor în procesul decizional, mecanisme insuficiente de feedback și participare redusă a actorilor educaționali. Aceste vulnerabilități afectează eficiența managementului educațional, coerența proceselor instituționale și capacitatea de dezvoltare organizațională. Totodată, cercetarea evidențiază faptul că eficiența managementului calității depinde nu doar de dimensiunea procedurală, ci și de factorii organizaționali și socio-emoționali, precum cultura colaborativă, nivelul de implicare profesională și climatul instituțional. În acest context, managementul calității trebuie abordat ca un proces integrat de dezvoltare organizațională și nu exclusiv ca un mecanism administrativ de conformitate.

Direcțiile prioritare de intervenție vizează consolidarea planificării strategice bazate pe indicatori relevanți, dezvoltarea sistemelor informaționale și analitice, instituționalizarea mecanismelor de îmbunătățire continuă și stimularea participării actorilor educaționali în procesul decizional. Implementarea acestor direcții poate contribui la optimizarea funcționalității managementului educațional, prin creșterea coerenței instituționale, fundamentarea deciziilor pe date relevante, consolidarea mecanismelor de feedback și dezvoltarea unei culturi organizaționale orientate spre calitate, colaborare și învățare continuă. În același timp, aceste transformări pot susține eficientizarea proceselor manageriale și creșterea capacității instituțiilor educaționale de a genera schimbări sustenabile și rezultate relevante pentru beneficiarii sistemului educațional.

Contribuția originală a studiului constă în elaborarea unui model integrat al relațiilor dintre funcționalitatea managementului calității și impactul acestora asupra performanței instituționale, oferind un cadru analitic relevant pentru fundamentarea intervențiilor manageriale la nivel local.

Bibliografie
1. Bush, T. (2011). *Theories of educational leadership and management* (4th ed.). Sage.
2. Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.
3. Davenport, T. H., & Prusak, L. (1998). *Working knowledge: How organizations manage what they know*. Harvard Business School Press.
4. Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 677–692.
5. Deming, W. E. (1986). *Out of the crisis*. MIT Press.
6. Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.
7. OECD. (2013). *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment*. OECD Publishing.
8. OECD. (2019). *Education policy outlook 2019: Working together to help students achieve their potential*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/2b8ad56e-en
9. Sallis, E. (2014). *Total quality management in education* (3rd ed.). Routledge.

Norme masculine restrictive și vulnerabilitate psihologică: modelul triadic al vulnerabilității masculine

Adrian TAHER SONU,
Drd., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău, Republica Moldova,
ORCID: 0009-0006-0853-5300

Rezumat

Prezentul articol propune Modelul Triadic al Vulnerabilității Masculine (MTVM), un cadru teoretic integrativ și original, elaborat la intersecția psihologiei cognitive, psihologiei masculinității și cercetărilor privind securitatea psihologică. Demersul teoretic este fundamentat pe o sinteză sistematică a literaturii științifice (1976–2024) și pe observații clinice acumulate în lucrul cu peste 5.000 de clienți bărbați din România și Republica Moldova. Punctul de plecare al modelului îl constituie un paradox epidemiologic documentat: bărbații prezintă rate mai ridicate de suicid, consum de substanțe și tulburări externalizante, manifestând totodată o rezistență marcată la solicitarea ajutorului (Addis & Mahalik, 2003; Wong et al., 2017). Această discrepanță nu poate fi explicată prin factori biologici sau socioeconomici singuri. Articolul argumentează că normele masculine restrictive sunt interiorizate ca sisteme rigide de convingeri care filtrează realitatea și mențin bărbatul într-o stare de vulnerabilitate psihologică cronică.

MTVM articulează trei relații triadice paralele, fiecare conectând o normă restrictivă centrală, un mecanism cognitiv de menținere corespunzător și o dimensiune a securității psihologice erodate. Prima triadă asociază stoicismul emoțional cu evitarea cognitivă și erodarea securității interne: capacitatea de a recunoaște și procesa emoțiile fără colaps identitar. A doua triadă leagă autosuficiența absolută de confirmarea selectivă a convingerilor și de deteriorarea securității relaționale: capacitatea de a fi autentic și de a solicita sprijin fără a anticipa respingerea. A treia triadă conectează dominanța performativă cu supragenerализarea și cu fragilizarea securității identitare: capacitatea de a ocupa o identitate masculină care nu necesită performanță constantă.

Cele trei triade nu sunt independente: ele se auto-întăresc reciproc, ceea ce explică persistența vulnerabilității masculine și limitele intervențiilor care vizează un singur nivel. Modelul propune flexibilitatea cognitivă (Kashdan & Rottenberg, 2010) ca strategie transversală de recuperare, capabilă să contracareze simultan toate trei mecanisme cognitive. Un avans suplimentar al MTVM constă în identificarea unei secvențe de schimbare observabile clinic: accesul la experiența emoțională precedă restructurarea relațională, care la rândul ei precede redefinirea identitară cu implicații directe pentru ordinea și designul intervențiilor psihoeducionale adresate bărbaților. Modelul urmează să fie validat empiric prin Ignite Workshop, un experiment formativ conceput pentru transformarea convingerilor masculine restrictive și consolidarea rezilienței identitare masculine.

Cuvinte-cheie: norme masculine restrictive, vulnerabilitate psihologică, mecanisme cognitive, securitate psihologică, flexibilitate cognitivă.

Introducere

În cei peste 15 ani de practică clinică și de coaching cu bărbați, am observat un tipar care se repetă cu o regularitate remarcabilă: bărbatul care în contexte profesionale funcționează fără dificultate devine brusc blocat în interacțiunea cu o femeie care îi place. Nu găsește cuvinte, gesticulează excesiv, se înroșește, transpiră, îi tremură vocea. Corpul său trădează ceea ce mintea refuză să recunoască: o stare emoțională intensă pe care nu știe cum să o proceseze. Această observație reflectă un fenomen mai amplu bărbații nu sunt lipsiți de emoții, ci au învățat să le evite. Relația cu femeia devine un context de demascare, pentru că miza este prea mare ca mecanismele obișnuite de evitare să mai funcționeze. Datele epidemiologice confirmă această perspectivă: bărbații prezintă rate mai ridicate de suicid, consum de substanțe și tulburări externalizante, manifestând totodată rezistență marcată la solicitarea ajutorului (Addis și Mahalik, 2003; Wong et al., 2017). Paradoxul: bărbații suferă mai mult, dar cer mai puțin ajutor , nu poate fi explicat prin factori biologici sau socioeconomici singuri. Din perspectiva mea, construită atât din experiența clinică cât și din literatura de specialitate, normele masculine restrictive sunt interiorizate ca sisteme rigide de convingeri care filtrează realitatea și mențin bărbatul în stare de vulnerabilitate psihologică cronică.

Deși există un corp substanțial de cercetări privind normele masculine și sănătatea mintală, modelele existente tratează vulnerabilitatea psihologică drept un rezultat general, nu ca un fenomen diferențiat structural. Prezentul articol propune Modelul Triadic al Vulnerabilității Masculine (MTVM) un cadru integrativ care articulează relația dintre trei norme restrictive, trei mecanisme cognitive de menținere și trei dimensiuni ale securității psihologice. Lucrarea derivă dintr-un program de cercetare doctorală la Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău și integrează observații acumulate în lucrul cu peste 5.000 de clienți bărbați în România și Republica Moldova.

Cadrul Teoretic

Normele Masculine Restrictive: Definiție și Dimensiuni Centrale

Conceptul de norme masculine restrictive a fost dezvoltat prin paradigma tensiunii rolului de gen a lui Pleck (1995) și operaționalizat prin Inventarul Conformității la Normele Masculine (ICNM; Mahalik et al., 2003). Dintre cele unsprezece dimensiuni identificate, trei sunt deosebit de relevante pentru vulnerabilitatea psihologică: stoicismul emoțional, autonomia absolută și dominanța performativă. Aceste norme funcționează nu ca simple prescripții comportamentale, ci ca scheme cognitive profund interiorizate care ghidează interpretarea evenimentelor și evaluarea sinelui. Courtenay (2000) argumentează că masculinitatea este o construcție socială pusă în act prin practici cotidiene, iar conformitatea la normele restrictive reprezintă o performanță socială cu costuri psihologice semnificative, menținută prin procese cognitive care operează în afara conștientizării. Bărbații cu scoruri ridicate la conformitatea la normele masculine restrictive prezintă alexitimie crescută, dificultăți de reglare emoțională și rezistență la solicitarea ajutorului (Levant și Richmond, 2007) căi directe spre vulnerabilitate psihologică. Cercetările transculturale confirmă că aceste tipare sunt deosebit de pronunțate în contextele post-sovietice, unde ideologiile masculine tradiționale rămân puternic normative (Connell, 2005).

Mecanismele Cognitive de Menținere. Din perspectiva teoriei cognitive (Beck, 1976), normele masculine restrictive funcționează ca scheme care, odată formate, se auto-întăresc prin distorsiuni sistematice în procesarea informației. În practica clinică și în lucrul cu grupuri de bărbați, am identificat trei mecanisme recurente, indiferent de contextul cultural sau socioeconomic al clientului. Evitarea cognitivă corespunde normei stoicismului emoțional. O metaforă pe care o folosesc frecvent în workshop: este ca și cum ai conduce o mașină al cărei bec de avertizare se aprinde în loc să verifici motorul, pui bandă adezivă peste bec. Emoțiile sunt semnale, nu defecte de caracter. Totuși, mulți bărbați au interiorizat convingerea că „un bărbat puternic nu simte sau nu arată", iar această convingere nu elimină emoția o mută în corp sau comportament: iritabilitate, retragere, burnout. Evitarea experțiențială (Hayes et al., 2012) reduce anxietatea pe termen scurt, dar împiedică procesarea emoțională adaptativă și menține schemele disfuncționale. Nu emoțiile slăbesc bărbatul ci faptul că le ignoră.

Confirmarea selectivă a convingerilor corespunde normei autosuficienței absolute. În lucrul cu clienții, aud în mod repetat aceleași formulări: „Dacă cer ajutor înseamnă că nu sunt capabil", „trebuie să pot rezolva singur", „dacă mă plâng, par slab." Acestea sunt convingeri nucleu despre valoarea personală care filtrează activ orice informație contradictorie (Beck, 1976). Distorsiunea confirmativă creează un sistem cognitiv rezistent la schimbare care perpetuează izolarea. Le spun uneori bărbaților cu care lucrez: oamenii performanți cer ajutor mai des, nu mai rar un munte nu se urcă singur. Suprageneralizarea corespunde normei dominanței performative. Din practică, acest mecanism se activează cel mai frecvent în trei momente: eșecul profesional, respingerea romantică și eșecul financiar. În aceste momente, un eveniment specific devine verdict despre identitate: „Dacă am eșuat, înseamnă că sunt ratat", „un bărbat adevărat nu ar fi ajuns aici" (Clark și Beck, 2010). În workshop formulez simplu: performanța este un capitol din identitatea ta, nu întreaga carte. Această distorsiune transformă eșecurile situaționale în amenințări existențiale.

Securitatea Psihologică ca Cadru Analitic. Securitatea psihologică, definită ca percepția individului de a fi în siguranță pentru a se exprima și a se angaja autentic fără teama de consecințe negative (Edmondson, 2018), oferă un cadru analitic complementar. Articolul propune diferențierea ei în trei dimensiuni: securitatea internă (capacitatea de a recunoaște și procesa emoțiile fără colaps identitar), securitatea relațională (capacitatea de a fi autentic și de a solicita sprijin fără a anticipa respingerea) și securitatea identitară (capacitatea de a ocupa o identitate masculină care nu necesită performanță constantă). Cele trei dimensiuni formează un sistem integrat: eroziunea la un nivel se propagă în celelalte un bărbat care nu-și poate recunoaște vulnerabilitatea internă va fi mai puțin autentic în relații și mai dependent de performanță pentru validarea identității.

Modelul Triadic al Vulnerabilității Masculine (MTVM). MTVM integrează cele trei componente într-un cadru structural coerent, postulând trei relații triadice paralele, fiecare conectând o normă restrictivă, un mecanism cognitiv și o dimensiune a securității psihologice erodate (vezi Tab. 1).

Tabel nr.1 Modelul Triadic al Vulnerabilității Masculine (MTVM)

Normă Restrictivă	Mecanism Cognitiv	Dimensiune de Securitate
Stoicism Emoțional	Evitare Cognitivă	Securitate Internă (cu sine)
Autosuficiență Absolută	Confirmare Selectivă a Convingerilor	Securitate Relațională
Dominanță Performativă	Suprageneralizare	(cu ceilalți)

		Securitate Identitară (în societate)
Cale de recuperare (transversală): *Flexibilitate Cognitivă*		

Sursa: elaborat de autor

Cele trei relații triadice nu sunt independente, ci se auto-întăresc reciproc. Un bărbat care nu-și poate recunoaște propria experiență emoțională (insecuritate internă) va fi mai puțin capabil de angajament relațional autentic și mai predispus să suprainvestească în validarea identitară prin performanță. Această structură interconectată explică persistența vulnerabilității masculine și limita intervențiilor care vizează un singur nivel. Modelul propune flexibilitatea cognitivă ca strategie transversală de recuperare (Kashdan și Rottenberg, 2010). Aceasta contracarează simultan toate trei mecanisme: reduce evitarea făcând experiența emoțională mai tolerabilă, slăbește confirmarea selectivă prin deschidere față de dovezi infirmatoare și întrerupe suprageneralizarea prin decuplarea
eșecurilor situaționale de concluziile identitare.

Metodologia Cercetării

Prezenta lucrare adoptă o metodologie teoretico-integrativă bazată pe analiza sistematică a literaturii științifice în psihologia cognitivă, psihologia masculinității și cercetările privind securitatea psihologică (1976–2024). Criteriile de selecție au inclus relevanța teoretică, rigoarea metodologică și reprezentativitatea perspectivelor atât vest-europene cât și esteuropene. Articolul abordează următoarele întrebări de cercetare: (1) Care sunt mecanismele cognitive prin care normele masculine restrictive sunt menținute? (2) Cum erodează aceste mecanisme dimensiuni distincte ale securității psihologice? (3) Poate un model triadic să explice organizarea structurală a vulnerabilității masculine? (4) Ce direcții oferă un astfel de model pentru intervenție? Construcția MTVM a urmat un proces de sinteză conceptuală și cartografiere structurală: identificarea normelor restrictive din literatura empirică, derivarea mecanismelor cognitive din teoria lui Beck și cadrele conexe, și stabilirea conexiunilor cu dimensiunile securității psihologice. Modelul a fost evaluat pentru coerență internă, parcimonie explicativă și utilitate practică.

Rezultatele Cercetării și Discuții

Analiza teoretică a generat MTVM ca principală contribuție a articolului. Dincolo de modelul structural, experiența clinică acumulată oferă o perspectivă suplimentară cu implicații pentru validarea empirică și proiectarea intervențiilor. Un pattern observat consistent privește ordinea în care cele trei mecanisme încep să cedeze în procesul de schimbare. Primul mecanism accesibil este de cele mai multe ori evitarea emoțională nu pentru că ar fi cel mai ușor de abordat, ci pentru că este cel mai vizibil. Primul semn al schimbării nu este că bărbatul devine vulnerabil. Primul semn este că începe să
numească: „De fapt cred că eram furios", „nu mi-am dat seama cât de frustrat eram", „nu am mai vorbit niciodată despre asta." Bariera emoțională se fisurează la nivelul conștientizării înainte de orice schimbare profundă de identitate. Odată ce emoțiile devin accesibile, apare un al doilea moment recognoscibil: „Poate nu trebuie să duc totul singur." Bărbatul începe să ceară feedback, să accepte sprijin o primă breașă în mecanismul confirmării selective. Cel mai rezistent rămâne suprageneralizarea legată de performanță: convingerea că valoarea personală depinde de realizări este profund ancorată în identitate și se restructurează cel mai târziu. Această secvență accesul la emoții permite relația autentică, relația autentică permite redefinirea identității reflectă logica internă a modelului și sugerează că intervențiile eficiente ar trebui să urmeze această ordine.

Analiza evidențiază vulnerabilitatea particulară a bărbaților din contexte post-sovietice, unde ideologiile masculine tradiționale rămân puternic normative, iar sprijinul instituțional pentru nevoile psihologice ale bărbaților este limitat (Connell, 2005). În Republica Moldova și România, intersecția dintre precaritatea economică, normele tradiționale de gen și alfabetizarea redusă în sănătatea mintală creează condiții în care toate cele trei mecanisme ale MTVM operează simultan un context în care un cadru teoretic diferențiat devine cu atât mai necesar.

Concluzii

Prezentul articol a propus MTVM ca o contribuție teoretică originală la înțelegerea relației dintre normele masculine restrictive, mecanismele cognitive și securitatea psihologică. Modelul aduce trei avansuri principale față de cadrele existente. În primul rând, furnizează o diferențiere structurală a vulnerabilității masculine în trei dimensiuni internă, relațională și identitară cu consecințe directe pentru practica intervențională: un program care abordează doar exprimarea emoțională, fără securitate
relațională și flexibilitate identitară, va produce schimbări parțiale și instabile. În al doilea rând, propune o ordine de schimbare observabilă clinic, cu implicații directe pentru designul intervențiilor în psihoterapie și programele psihoeducionale. În al treilea rând, situează vulnerabilitatea masculină într-un cadru de securitate psihologică mai larg, conectând procesele cognitive individuale la dinamicile interpersonale și sociale (Edmondson, 2018).

MTVM va fi testat empiric prin evaluarea intervenției Ignite Workshop un experiment formativ conceput pentru transformarea convingerilor masculine restrictive și consolidarea rezilienței identitare. Cercetările viitoare

vor examina relațiile structurale propuse, rolul mediator al flexibilității cognitive (Kashdan și Rottenberg, 2010) și efectele diferențiate ale intervenției la cele trei niveluri de securitate. Ideea centrală pe care acest articol o propune, dincolo de arhitectura teoretică, este simplă: reziliența unui bărbat nu începe când devine mai puternic, ci când își permite să fie mai sincer cu sine. Nu rigiditatea îl face stabil, ci capacitatea de a-și flexibiliza convingerile despre emoții, despre ajutor și despre eșec. Un bărbat nu devine mai slab când își schimbă convingerile, devine mai rezilient.

Bibliografie

1. Addis, M. E., și Mahalik, J. R. (2003). Men, masculinity, and the contexts of help seeking. *American Psychologist,* 58(1), 5–14. https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.1.5
2. Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. International Universities Press.
3. Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience. *American Psychologist,* 59(1), 20–28. https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.20
4. Clark, D. A., și Beck, A. T. (2010). Cognitive theory and therapy of anxiety and depression: Convergence with neurobiological findings. *Trends in Cognitive Sciences,* 14(9), 418–424. https://doi.org/10.1016/j.tics.2010.06.007
5. Cochran, S. V., și Rabinowitz, F. E. (2000). *Men and depression: Clinical and empirical perspectives*. Academic Press.
6. Connell, R. W. (2005). *Masculinities* (ed. a 2-a). University of California Press.
7. Courtenay, W. H. (2000). Constructions of masculinity and their influence on men's well-being: A theory of gender and health. *Social Science & Medicine,* 50(10), 1385–1401. https://doi.org/10.1016/S0277-9536(99)00390-1
8. Edmondson, A. C. (2018). *The fearless organization: Creating psychological safety in the workplace for learning, innovation, and growth*. Wiley.
9. Hayes, S. C., Strosahl, K. D., și Wilson, K. G. (2012). *Acceptance and commitment therapy: The process and practice of mindful change* (ed. a 2-a). Guilford Press.
10. Kashdan, T. B., și Rottenberg, J. (2010). Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. *Clinical Psychology Review,* 30(7), 865–878. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.03.001
11. Kiselica, M. S., și Englar-Carlson, M. (2010). Identifying, affirming, and building upon male strengths: The positive psychology/positive masculinity model of psychotherapy with boys and men. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training,* 47(3), 276–287. https://doi.org/10.1037/a0021159
12. Levant, R. F., și Richmond, K. (2007). A review of research on masculinity ideologies using the Male Role Norms Inventory. *Journal of Men's Studies,* 15(2), 130–146. https://doi.org/10.3149/jms.1502.130
13. Mahalik, J. R., Locke, B. D., Ludlow, L. H., Diemer, M. A., Scott, R. P. J., Gottfried, M., și Freitas, G. (2003). Development of the Conformity to Masculine Norms Inventory. *Psychology of Men & Masculinity*, 4(1), 3–25. https://doi.org/10.1037/1524-9220.4.1.3 Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development*. Guilford Press.
14. Pleck, J. H. (1995). The gender role strain paradigm: An update. In R. F. Levant și W. S. Pollack (Ed.), *A new psychology of men* (pp. 11–32). Basic Books.
15. Wong, Y. J., Ho, M. R., Wang, S. Y., și Miller, I. S. K. (2017). Meta-analyses of the relationship between conformity to masculine norms and mental health-related outcomes. *Journal of Counseling Psychology,* 64(1), 80–93. https://doi.org/10.1037/cou0000176

Impactul inteligenței artificiale asupra procesului educațional

Roxana-Maria TABAC,
Profesor pentru educație timpurie, Școala Gimnazială „Alexandru Vlahuță" din Iași;
masterandă, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza" din Iași

Rezumat

Inteligența artificială începe să redefinească tot mai profund modul în care are loc învățarea, ridicând o întrebare esențială: va schimba fundamental educația sau este doar un instrument util? Plecând de la această dilemă, lucrarea de față explorează modul în care această tehnologie își pune amprenta asupra procesului educațional, evidențiind atât oportunitățile, cât și potențialele riscuri. În contextul actual, definit printr-o nevoie accentuată de adaptabilitate, autonomie, gândire critică și utilizare responsabilă a tehnologiei, în instituțiile de învățământ inteligența artificială este folosită tot mai frecvent. Cu toate acestea, autorii subliniază că efectele sale nu sunt încă pe deplin conturate, fiind în curs de dezvoltare și, în anumite contexte, supraestimate. Studiul valorifică atât perspective teoretice, cât și exemple din practica educațională, evidențiind modalitățile prin care inteligența artificială este integrată în activitatea didactică, în special în educația timpurie.

Cuvinte cheie: inteligență artificială, educație, gândire critică, adaptabilitate, personalizarea învățării, tehnologie

„Cum influențează inteligența artificială procesul educațional?"

În lucrările sale, Wayne Holmes abordează problematica impactului inteligenței artificiale asupra educației, încercând să ofere un răspuns fundamentat la această întrebare: „Cum influențează inteligența artificială procesul educațional?". În zilele noastre, această întrebare a devenit un subiect intens dezbătut, întrucât lumea contemporană cere oameni capabili să gândească critic, să se adapteze schimbărilor și să folosească tehnologia responsabil. Autorul și colaboratorii săi atrag atenția asupra faptului că „ar fi naiv să credem că inteligența artificială nu va avea un impact asupra educației - dimpotrivă, posibilitățile sunt profunde, dar, pentru moment, sunt și exagerate" (Holmes et al., 2019, p. 1). Unii specialiști din domeniul educației și inteligenței artificiale (Rose

Luckin, Pierre Dillenbourg, Mutlu Cukurova) nu adoptă o poziție extremă, ci urmăresc identificarea unui echilibru între entuziasmul față de potențialul tehnologiei și menținerea valorilor educației tradiționale. Potrivit cercetătoarei Rose Luckin (2022, pp. 14-15) „inteligența umană este mai bogată decât orice computer". Totodată, aceasta subliniază faptul că inteligența artificială are un rol important în ceea ce privește sprijinirea profesorilor „poate reduce sarcinile administrative, de evaluare și feedback" și îmbunătățirea experienței de învățare a elevilor „AI poate îmbunătăți oportunitățile educaționale pentru fiecare elev în moduri noi și interesante". O perspectivă similară este susținută și de cercetătorul Mutlu Cukurova (2019), care afirmă că inteligența artificială este eficientă în activități de învățare de bază, dar există îndoieli legate de valoarea sa educațională, din cauza limitărilor în realizarea sarcinilor complexe. În acest sens, autorii subliniază ideea potrivit căreia inteligența artificială trebuie folosită ca instrument de sprijin, nu ca un substitut al procesului educațional.

Inteligența artificială în educație: între oportunitate și provocare

Literatura de specialitate evidențiază necesitatea unor programe de formare cuprinzătoare pentru profesori, axate pe competențe digitale și utilizarea etică a inteligenței artificiale (Meylani, 2024). De asemenea, cadrele didactice „trebuie să dobândească competențe care să le permită să evalueze validitatea și credibilitatea informațiilor generate de AI, precum și să înțeleagă limitele și posibilele prejudecăți ale acestor sisteme" (Lee, 2023). Cu toate acestea, în prezent există un nivel redus de cunoaștere în ceea ce privește modul în care profesorii și elevii folosesc sistemele de inteligență artificială, precum și integrarea acestora în instituțiile educaționale (Williamson și Eynon, 2020). Mulți profesori se simt nepregătiți să utilizeze inteligența artificială în activitatea lor, din cauza lipsei formării specifice. Modul în care inteligența artificială este utilizată în procesul de învățare, poate influența profund dezvoltarea elevilor, afectând autonomia, gândirea critică, capacitatea de concentrare, precum și încrederea în propriile competențe. În acest context, unul dintre principalele obiective la nivel global este creșterea gradului de „utilizare pozitivă" a inteligenței artificiale în educație (UNESCO, 2019).

Opiniile cercetătorilor privind impactul inteligenței artificiale asupra procesului educațional sunt împărțite, evidențiindu-se atât perspective favorabile, cât și puncte de vedere critice. În primul rând, pot fi identificate o serie de *avantaje* ale utilizării acestei tehnologii, cercetările din domeniu punând în lumină numeroase beneficii ale utilizării inteligenței artificiale în educație, precum: „reducerea timpului necesar planificării activităților didactice", „îmbunătățirea metodelor de evaluare" (Apolzan & Cîmpineanu, 2024), facilitarea personalizării experienței de învățare prin adaptarea ritmului de studiu la nevoile și abilitățile individuale, fapt care duce la creșterea gradului de implicare al elevilor în procesul de învățare (Harry, 2023). În plus, se observă o contribuție semnificativă la creșterea incluziunii, prin sprijinirea elevilor cu dizabilități cu ajutorul unor tehnologii precum recunoașterea vocală (U.S. Department of Education, 2023, p. 1). Rezultatele unui studiu au înregistrat o creștere de circa 20% în ceea ce privește capacitatea de reținere a informațiilor și performanțele elevilor care utilizează instrumente bazate pe inteligență artificială, comparativ cu grupul de control (Napte & Singh, 2025, p. 4).

Rezultatele obținute sunt susținute și de un alt studiu care arată că învățarea adaptivă, bazată pe inteligența artificială poate crește rezultatele la teste cu aproximativ 62%, îmbunătăți performanța cu 30% și reduce anxietatea cu 20% (Wang et al., 2024, p. 2). Datele furnizate de UNICEF (2024) indică faptul că inteligența artificială „poate sprijini dezvoltarea limbajului și a creativității prin povești interactive, jocuri de vocabular, compoziție muzicală și exerciții de conversație". Totodată, inteligența artificială „poate stimula interacțiuni sociale, ajutând copiii să își exerseze abilitățile de comunicare într-un mediu sigur și controlat". Deosebit de interesantă este perspectiva formulată de Bill Cope și colaboratorii săi (2020), potrivit căreia inteligența artificială nu va înlocui profesorii, dar va transforma educația într-un mod care o poate face mai umană: „Inteligența artificială nu va înlocui rolul profesorului, din cauza diferențelor fundamentale dintre inteligența umană și cea a mașinilor, dar are potențialul de a transforma educația în moduri care, paradoxal, o fac mai umană, nu mai puțin umană". Această viziune sugerează faptul că inteligența artificială îi permite profesorului să se concentreze pe dimensiunea umană a educației, în special pe dezvoltarea relației profesor-elev, devenind un instrument care poate îmbunătăți procesul educațional.

Analizele contemporane nu sunt unanime, existând și voci care semnalează impactul negativ al inteligenței artificiale asupra procesului educațional. În contrast cu rezultatele studiilor menționate anterior, alte cercetări atrag atenția unor *riscuri* precum: pierderea interesului pentru efortul real necesar învățării, vulnerabilitatea crescută a elevilor la dezinformare și erori, precum și apariția unei „iluzii a cunoașterii" care împiedică învățarea profundă și aplicarea cunoștințelor în diferite contexte (Mellado, 2024). De asemenea, pot fi identificate și alte efecte negative, cum ar fi: pierderea autonomiei, accentuarea temerii de a greși, supraîncărcarea mentală și dorința elevilor de a obține răspunsuri rapide fără a depune efort (Favero et al., 2026). În lucrarea *„The Risks and Potential of AI in Education"* (2025), autorii Senad Orhani și Mimoza Hoti Kolukaj trag un semnal de alarmă privind transparența deciziilor, fenomen cunoscut sub denumirea de „cutia neagră".

Mai concret, sistemele de inteligență artificială oferă rezultate fără a explica clar modul în care au ajuns la acestea. În acest sens, profesorii pot primi predicții despre elevi fără a ști ce factori au stat la baza lor. Conform

raportului realizat de Departament for Education (2024), circa 70% dintre elevii care folosesc inteligența artificială se tem că vor avea dificultăți la examene fără ea, 76% dintre profesori nu sunt siguri cum să îi ghideze pe elevi în folosirea inteligenței artificiale și aproximativ 43% dintre utilizatori cred că informațiile oferite de inteligența artificială sunt mereu corecte, fapt care indică o problemă majoră. În completarea acestor rezultate, studiul *„Critical Studies of Artificial Intelligence and Education: Putting a Stake in the Ground”*, realizat în 2025 de o comunitate internațională formată din 185 de cercetători, profesori și factori de decizie din 56 de țări, își propune să analizeze critic impactul utilizării inteligenței artificiale asupra procesului educațional, evidențiind modul în care aceasta transformă relațiile umane, educația și rolul gândirii critice. Printre principalele constatări ale studiului se numără următoarele: *„Sistemele de inteligență artificială riscă să reducă educația la simplă învățare, iar învățarea la o activitate tranzacțională”.„Erodează relațiile dintre profesori și elevi și afectează capacitatea de acțiune colectivă”. „Sunt prezente riscuri precum: externalizarea gândirii, dependența excesivă, lene cognitivă și iluzia învățării”.*

Aceste observații valorifică ideea potrivit căreia, inteligența artificială nu influențează doar modul în care elevii învață sau profesorii predau, ci și natura actului educațional în ansamblu. Prin sintagma „activitate tranzacțională” se face trimitere la modul în care învățarea devine un proces superficial, bazat pe un schimb mecanic de informații. Prin urmare, integrarea inteligenței artificiale în educație trebuie realizată cu prudență, pentru a păstra caracterul autentic și valoarea reală a procesului de învățare.

Inteligența artificială în educația timpurie: realitatea din grupă, dincolo de teorie

Din postura de profesor pentru educație timpurie, am avut prilejul să remarc modul în care noile tehnologii, inclusiv inteligența artificială, încep să influențeze subtil procesul educațional în rândul copiilor de vârstă preșcolară. În cadrul demersului didactic desfășurat la grupă, am observat că folosirea inteligenței artificiale face activitățile mult mai captivante și îi determină pe copii să se implice activ în procesul educațional. O primă modalitate de utilizare a acesteia a fost realizarea unor videoclipuri personalizate, în care personaje fantastice precum *Moș Crăciun* sau *Zâna Florilor*, transmit mesaje educative adaptate nivelului de înțelegere al preșcolarilor. Aceste materiale erau utilizate cu scopul de a le capta atenția copiilor sau de a-i introduce într-o anumită temă, prin elemente familiare și atractive pentru vârsta lor, facilitând asimilarea informațiilor într-un mod atractiv și ușor de înțeles. Totodată, inteligența artificială mi-a fost de folos în elaborarea unor fișe de lucru variate, personalizate în funcție de nivelul fiecărui copil. În acest sens, am creat materiale diferențiate care corespund particularităților individuale ale procesului de învățare, contribuind la menținerea interesului pentru activitate și la o mai bună înțelegere a conținuturilor. Dat fiind prezența unui copil cu cerințe educaționale speciale la grupă, am utilizat inteligența artificială ca suport pentru a simplifica sarcinile didactice.

Un alt aspect pozitiv îl constituie posibilitatea de a crea rapid planșe, imagini și materiale vizuale interesante pe care le pot utiliza în cadrul activităților în funcție de tema predominantă. Mai mult decât atât, aceste resurse sunt similare celor disponibile pe diverse site-uri educaționale contra-cost, însă se remarcă prin avantajul personalizării în funcție de nevoile specifice grupei. Un alt aspect favorabil asociat utilizării inteligenței artificiale constă în posibilitatea de a crea cântece pentru copii, oferind versurile și alegând stilul muzical dorit. Consider că este important să menționez că în activitatea mea ca profesor folosesc inteligența artificială ca pe un ajutor, nu ca pe un înlocuitor. Rolul meu rămâne esențial, inteligența artificială reprezentând doar un instrument care mă ajută să economisesc timp, să personalizez materialele de lucru și să transform procesul educațional într-o experiență mult mai plăcută și captivantă. Din experiența personală pot spune că, utilizarea inteligenței artificiale facilitează evitarea rutinei, oferind constant idei noi și variate, fapt care contribuie la menținerea atenției copiilor și la crearea unui mediu educațional activ și stimulativ.

Concluzii

În literatura de specialitate utilizarea inteligenței artificiale în procesul educațional este privită ca o sabie cu două tăișuri: în timp ce unele studii valorifică beneficiile și contribuția acesteia la optimizarea actului educațional (adaptarea conținuturilor, creșterea incluziunii, îmbunătățirea metodelor de evaluare), altele atrag atenția asupra riscului diminuării gândirii critice, a interacțiunii umane și de creștere a dependenței de tehnologie. În calitate de profesor am constatat că inteligența artificială utilizată cu discernământ poate sprijini activitatea didactică, contribuind la îmbunătățirea actului educațional. Din punctul meu de vedere, atunci când un lucru devine prea prezent în viața noastră și este utilizat în exces, consecințele negative nu întârzie să apară. Prin urmare, echilibrul este cheia. Impactul inteligenței artificiale asupra procesului educațional continuă să reprezinte un subiect de interes major, ce necesită cercetări suplimentare.

Bibliografie

1. Apolzan (Arădăvoaicei), I., & Cîmpineanu, M.-J. (2024). Benefits and challenges of using artificial intelligence in education. *Euro-Atlantic Resilience Journal, 2*(3).
2. Cope, B., Kalantzis, M., & Searsmith, D. (2021). Artificial intelligence for education: Knowledge and its assessment in AI-enabled learning ecologies. *Educational Philosophy and Theory, 53*(12), 1229–1245.
3. Critical Studies of AI & Education community. (2025). *Critical studies of artificial intelligence and education: Putting a stake in the ground*.

4. Department for Education. (2024). *Generative AI in education: Educator and expert views*. https://www.gov.uk
5. Favero, L., Pérez-Ortiz, J. A., Käser, T., & Oliver, N. (2026). AI in education beyond learning outcomes: Cognition, agency, emotion, and ethics. https://doi.org/10.48550/arXiv.2602.04598
6. Harry, A. (2023). Role of AI in education. *Injurity: Interdisciplinary Journal and Humanity, 2*(3), 260–268.
7. Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promise and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.
8. Lee, S. (2023). *AI toolkit for educators*. Paradox Learning.
9. Luckin, R., & Cukurova, M. (2019). Designing educational technologies in the age of AI: A learning sciences-driven approach. *British Journal of Educational Technology*. https://doi.org/10.1111/bjet.12861
10. Luckin, R., George, K., & Cukurova, M. (2022). *AI for school teachers*. CRC Press.
11. Mellado, R. (2024). Risks of generative artificial intelligence in higher education: A critical perspective. *International Journal of Advances in Engineering and Management, 6*(9), 226–238. https://doi.org/10.35629/5252-0609226238
12. Meylani, R. (2024). Artificial intelligence in the education of teachers: A qualitative synthesis of the cutting-edge research literature. *Journal of Computer and Education Research, 12*(24), 600–637. https://doi.org/10.18009/jcer.1477709
13. Napte, S., & Singh, P. (2025). Artificial intelligence in education: A comprehensive systematic review of current trends and future directions. *International Journal on Science and Technology, 16*(2), 1–5.
14. OECD & Education International. (2023). *Opportunities, guidelines and guardrails for effective and equitable use of AI in education*. OECD Publishing.
15. Orhani, S., & Hoti Kolukaj, M. (2025). The risks and potential of AI in education. *Contemporary Research Analysis Journal, 2*(7), 448–459. https://doi.org/10.55677/CRAJ/08-2025-Vol02I07
16. U.S. Department of Education, Office of Educational Technology. (2023). *Artificial intelligence and the future of teaching and learning: Insights and recommendations*. https://tech.ed.gov
17. UNESCO. (2019). *Beijing consensus on artificial intelligence and education: Outcome document of the International Conference on Artificial Intelligence and Education "Planning education in the AI era: Lead the leap"*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368303
18. UNICEF. (2024). *How is artificial intelligence reshaping early childhood development?* https://www.unicef.org
19. Wang, S., Wang, F., Zhu, Z., Wang, J., Tran, T., & Du, Z. (2024). Artificial intelligence in education: A systematic literature review. *Expert Systems with Applications, 252*, 124167. https://doi.org/10.1016/j.eswa.2024.124167
20. Williamson, B., & Eynon, R. (2020). Historical threads, missing links, and future directions in AI in education. *Learning, Media and Technology, 45*(3), 223–235. https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1798995

Educația socio-emoțională în perioada preșcolară și influența acesteia asupra climatului educațional

Iustina TABĂRĂ,
Profesor înv. preșc., Școala Gimnazială "Dimitrie A: Sturdza" Iași – GPP Nr.2

„Bine nu poți vedea decât cu sufletul, ceea ce este esențial este invizibil pentru ochi."Antoine de Saint Exupery

Rezumat

Dezvoltarea emoțională și socială este un domeniu care ține de sentimentele copilului față de propria persoană și de relațiile lui cu alte persoane. Acest aspect al dezvoltării se referă la comportamentul copilului și la reacțiile sale în cadrul jocului și al altor activități cotidiene, la legătura emoțională formată dintre copil și părinții săi sau persoanele apropiate, la relațiile dintre copil și membrii familiei sau prieteni. Alte aspecte fundamentale ale dezvoltării emoționale și sociale sunt: asumarea rolurilor specifice sexului copilului, independența, empatia, prietenia, simțul mor Dezvoltarea socio-emoțională a copiilor preșcolari reprezintă un proces esențial prin care aceștia își formează capacitatea de a înțelege și gestiona emoțiile, de a relaționa cu ceilalți și de a se adapta la mediul social. Această etapă, specifică vârstei de 3–6 ani, are un impact major nu doar asupra copilului, ci și asupra părinților și cadrelor didactic. Impactul acesteia depășește sfera individuală, influențând în mod direct calitatea vieții sociale și profesionale a părinților și cadrelor didactice. Prin urmare, promovarea educației emoționale încă din primii ani de viață constituie o investiție esențială în dezvoltarea armonioasă a individului și a societății

Dezvoltarea socială şi emoţională este unul dintre principalele fundamente ale stării de bine a copiilor, fiind una dintre premisele adaptării optime a acestora la cerinţele mediului înconjurător. Aceasta constituie fundamentul relaţiilor şi al interacţiunilor copiilor de acasă, de la şcoală şi din comunitate, influenţând semnificativ succesul acestora în viaţă şi la şcoală. Încă din primele clipe ale vieţii lor, copiii stabilesc interacţiuni cu părinţii, cu alte persoane din familie, precum şi cu alţi copii şi adulţi. Aceste interacţiuni stimulează dezvoltarea socio-emoţională a copiilor. Există, aşadar, o strânsă legătură între planul social şi cel emoţional. Ambele dimensiuni se completează reciproc şi sunt interdependente. Interacţiunile sociale reuşite conduc la dezvoltarea încrederii în sine şi a autocontrolului.

Dezvoltarea socio–afectivă este în strânsă interrelaţie cu procesul conturării conştienţei de sine, dar şi cu parametrii dezvoltării intelectuale şi morale. Integrarea socială, la această vârstă, se face preponderent pe cale afectivă, când copilul trăieşte o amplificare şi o diversificare a stărilor afective, dar „i se dezvoltă şi posibilitatea de evaluare interioară şi comparativă a lor, ceea ce determină o educare a afectivităţii, o rafinare şi intelectualitate a condiţionării afective" .

Dezvoltarea socială și dezvoltarea emoțională sunt strâns legate între ele, iar încurajarea abilităților sociale și emoționale face parte din prioritățile politicii educaționale actuale. La nivelul școlii, activitățile extracurriculare oferă elevilor oportunități de dezvoltare a abilităților sociale și emoționale, indiferent dacă acestea sunt axate pe sport, arte sau implică activități de voluntariat. Împreună cu activitățile formale, contribuie la dezvoltarea socio-emoțională. În acest context, inteligența emoțională și inteligența socială joacă un rol la fel de important ca inteligența artificială, iar școala se găsește în fața unei noi provocări.

Pentru a-i sprijini pe copii să facă față situațiilor complexe pe care le întâmpină în viața de zi cu zi, este important ca abilitățiile socio-emoționale și cele cognitive să fie dezvoltate concomitent. Educația este, în fond, un proces care urmărește să îi dezvolte pe elevi ca ființe umane: să stimuleze creativitatea, să genereze bucuria de a învăța, să mențină curiozitatea și să trezească interesul pentru descoperire. În acest fel, copiii și tinerii pot crește sănătos, se dezvoltă socio-emoțional, comunică deschis și eficient într-o lume a rețelelor din ce în ce mai complexă și sofisticată. Crearea de rețele, convocarea de noi spații de învățare socială permit profesorilor să acționeze ca parteneri de învățare și artiști sociali – acestea sunt tipurile de intervenții care au potențialul de a crește capacitatea de învățare socială la nivel sistemic. Profesorii sunt cei care conduc practicile de învățare socio-emoțională în școli (în sălile de clasă). De aceea, cei care se ocupă cu formarea formatorilor trebuie să insiste pe capacitatea profesorilor de a promova învățarea socio-emoțională, pentru a-i putea ajuta pe elevi să își construiască propria lor competență socio-emoțională. Când vorbim despre reforma educațională ne referim, de regulă, la acele transformări în sistemul școlar care implică o regândire (a teoriei sau / și practicii pedagogice) sau inovare a procesului de învățământ. Școala trebuie să realizeze echilibrul dorit între rațional și emoțional și să anticipeze eventualele dificultăți în sfera dezvoltării socio-emoționale a educabililor, în condițiile în care utilizarea noilor tehnologii informaționale și accentul pus pe antreprenoriat ar putea schimba modul în care interacționăm.

Lărgirea mediului de apartenenţă al copilului de la familie la grădiniţă, apoi la mediul stradal presupune, din partea preşcolarului contacte noi care îi pot genera stări de neliniște, nervozitate prin ineditul lor şi determină comportamente de retragere bruscă din sfera lor de influenţă cu preponderenţa emoţiilor negative.După vârsta de 4 – 5 ani, reuşitele de autocontrol, însoţite de creşterea încrederii în forţele proprii pe fondul achiziţiilor din plan psihomotor şi cognitiv, determină reacţii de mulţumire de sine şi chiar mândrie. Toate achiziţiile în plan socio–afectiv, specifice acestei vârste, constituie paşi către maturizarea afectivă şi spre conturarea inteligenţei sociale şi emoţionale. Părinţii şi educatoarele colaborează, în eliminarea stresului, în acceptarea nevoilor emoţionale şi sociale, pe care preşcolarul le resimte: nevoia de securitate afectivă, nevoia de a se simţi util, de a avea conştiinţă propriei valori, nevoia de a înţele sensul propriei existenţe şi al mediului în care trăieşte. Împlinerea acestor nevoi îi asigură copilului climatul de siguranţă, în care acesta îşi va găsi forţa de explorare şi curajul independenţei.

Grădinița solicită copilului noi cerințe și condiții de viață diferite de cele oferite înainte, în cadrul familiei. Aici, copilul devine obiectul unor influențe complexe, organizate în cadrul ambianței preșcolare (programul, educatoarea, grupa de copii) care influențează dezvoltarea lui psiho-socio-culturală. Vârsta preșcolară este o perioadă a descoperirilor. Depășind poate pentru prima dată spațiul restrâns, familial, al casei, copilul învață că există o lume interesantă dincolo de acestea, dorește să se implice în cunoașterea și transformarea ei, se descoperă pe sine ca o persoană care are abilitatea de a face să se întâmple anumite lucruri, câștigând autonomie în cunoaștere și inițiativă.

Dezvoltarea emoțională și socială este un domeniu care ține de sentimentele copilului față de propria persoană și de relațiile lui cu alte persoane. Acest aspect al dezvoltării se referă la comportamentul copilului și la reacțiile sale în cadrul jocului și al altor activități cotidiene, la legătura emoțională formată dintre copil și părinții săi sau persoanele apropiate, la relațiile dintre copil și membrii familiei sau prieteni. Alte aspecte fundamentale ale dezvoltării emoționale și sociale sunt: asumarea rolurilor specifice sexului copilului, independența, empatia, prietenia, simțul moralității, simțul umorului, încrederea, acceptarea regulilor.

Dezvoltarea socială şi emoţională este influenţată de dezvoltarea limbajului. Prin limbaj, copiii interacţionează cu ceilalţi, comunică propriile emoţii, discută despre emoţiile celorlalţi, despre evenimente cu încărcătură emoţională. Copiii cu un nivel redus de dezvoltare a limbajului sau cu tulburări de limbaj întâmpină dificultăţi în stabilirea de relaţii sociale, în comunicarea emoţiilor. De aceea, prin povesti, aceste structuri se formeaza, se cizeleaza si se perfectioneaza. In acest sens, prezentam mai jos cateva povesti cu rol terapeutic in dezvolatarea socio-emotionala, drept bune practici validate prin rezultatele obtinute.

In general, competenţa socială şi emoţională se referă la abilitatea copilului de a percepe, de a înţelege, de a procesa, de a manageria şi de a exprima aspecte sociale şi emoţionale ale propriei vieţi ce se reflectă în abilităţi sociale, abilităţi interpersonale, abilităţi intrapersonale şi inteligenţă emoţională. Aceasta este fundamentală pentru adaptarea individului, iar anumite componente ale structurii sale reprezintă puternici predictori ai succesului academic. Astfel, copiii cu abilităţi sociale reduse sunt de obicei copii timizi, retraşi. Aceştia sunt respinşi de ceilalţi copii, sunt ironizaţi, nu sunt integraţi în grupul de joacă. Consecinţele pe termen lung a dezvoltării precare a acestei competenţe se reflectă în planul învăţării (reuşite şcolare slabe), în planul emoţional (anxietate, depresie), în planul adaptării sociale (abandon şcolar, delicvenţă juvenilă, consum de substanţe etc).

Bibliografie
1. Ciofu, Carmen, *Interacțiunea parinți-copii*, Editura „Stiințifica și Enciclopedica”, București, 1989;
2. Stan ,Liliana, “Dezvoltarea copilului si educatia timpurie” , Editura Polirom, -București, 2016
3. Roco, Mihaela, *Creativitatea și inteligența emotionala*, Editura „Polirom”, Iași, 2001;
4. Vrasmas, Ecaterina, *Educația copilului preșcolar*, Editura „Pro Humanitate”, București, 1999;
5. *Revista invațamantului preșcolar*, Editura „Arlequin”, 2012.

Dezvoltarea socio-emoțională la vârsta preșcolară, tendințe și provocări

Mărioara URSACHE,
Educatoare, grad didactic I**,** Școala Gimnazială „ Al. Vlahuță” Iași

Subiectul educației timpurii în 2026 este marcat de o tranziție digitală accelerată, dar și de o reîntoarcere la valorile fundamentale ale rezilienței și interacțiunii umane. În contextul actual, dezvoltarea socio-emoțională a preșcolarilor nu mai este considerată o componentă opțională, ci pilonul central al pregătirii pentru școală. Perioada preșcolară (3-6 ani) este considerată „epoca de aur” a dezvoltării socio-emoționale. Este etapa în care copilul trece de la universul centrat pe sine (egocentrism) la explorarea interacțiunilor complexe cu ceilalți, învățând să navigheze printr-un amestec fascinant de curiozitate, independență și vulnerabilitate.
Iată principalele dimensiuni ale acestei dezvoltări:

1. Dezvoltarea emoțională: Înțelegerea sinelui. La această vârstă, universul interior al copilului devine mult mai nuanțat. Dacă la 2 ani emoțiile erau explozive și greu de controlat, preșcolarul începe să pună etichete pe ceea ce simte. Identificarea emoțiilor: Copiii încep să recunoască emoțiile de bază (bucurie, tristețe, furie, frică) atât la ei, cât și la ceilalți. Reglarea emoțională: Este perioada în care învață treptat să nu mai reacționeze fizic (prin lovituri sau crize de plâns) la frustrare, ci să folosească cuvintele. Totuși, autocontrolul este încă în curs de formare. Apariția emoțiilor complexe: Apar sentimente precum vina, mândria sau rușinea, care sunt strâns legate de standardele sociale și de feedback-ul primit de la adulți.

2. Dezvoltarea socială: Interacțiunea cu ceilalți. Trecerea de la „jocul paralel” (copiii se joacă unul lângă altul, dar nu împreună) la „jocul cooperativ” este marele salt al acestei etape. Empatia: În jurul vârstei de 4-5 ani, copilul începe să înțeleagă că alte persoane pot avea perspective, dorințe și sentimente diferite de ale lui (concept cunoscut în psihologie sub numele de Teoria Minții).
Relațiile de prietenie: Apar primele preferințe pentru anumiți colegi. Prieteniile sunt însă adesea bazate pe activități comune imediate („E prietenul meu pentru că are mașinuța albastră”). Rezolvarea conflictelor: Sub îndrumarea adultului, preșcolarul învață să împartă jucăriile, să își aștepte rândul și să negocieze regulile unui joc.

3. Rolul jocului în dezvoltare. Jocul nu este doar o metodă de divertisment, ci „munca” principală a preșcolarului prin care își exersează competențele sociale.

4. Factori care influențează dezvoltarea. Stilul parental: Un stil democratic (cald, dar cu limite clare) favorizează o stimă de sine ridicată și o mai bună adaptare socială. Mediul educațional (grădinița): Oferă contextul ideal pentru exersarea abilităților de comunicare într-un grup extins. Temperamentul: Fiecare copil are un ritm propriu; unii sunt natural mai sociabili, în timp ce alții au nevoie de mai mult timp de observare înainte de a se implica.
Cum putem sprijini acest proces? Sfat practic: Validarea emoțiilor este cheia. În loc de „Nu mai plânge, nu s-a întâmplat nimic”, încercați „Văd că ești supărat pentru că turnul de cuburi s-a dărâmat. E greu când munca ta se strică, așa-i?”. Această abordare îi oferă copilului vocabularul necesar pentru a-și înțelege trăirile și îi întărește sentimentul de siguranță, pilonul central al unei dezvoltări armonioase.
Iată o sinteză a actualității școlare și a perspectivelor psiho-educaționale pentru copiii de 3-6 ani:

1. Actualitatea școlară: tendințe și provocări

Sistemul de învățământ preșcolar trece printr-o fază de adaptare la „Generația Alpha”, copiii născuți complet în era digitală. Curriculum flexibil: Se pune tot mai mult accent pe activități de tranziție și pe starea de bine (well-being). Grădinițele adoptă programe care integrează inteligența emoțională în rutina zilnică, nu doar în activități separate. Parteneriatul familie-grădiniță: Există o recunoaștere clară a faptului că educatorul nu poate suplini rolul părintelui. Programele de tip „Școala Părinților” sunt tot mai prezente în unitățile de învățământ pentru a asigura o abordare unitară a limitelor și empatiei. Deși există o creștere a costurilor educației și disparități între mediul urban și rural, se observă un interes crescut pentru digitalizarea resurselor didactice, inclusiv utilizarea Inteligenței Artificiale ca suport pentru dezvoltarea limbajului.

2. Perspective socio-emoționale în 2026. Dezvoltarea socio-emoțională este acum văzută ca un predictor mai precis al succesului pe termen lung decât abilitățile academice precoce (citit/scris).
Autoreglare - gestionarea crizelor de furie (tantrumuri) și a frustrării. Tehnici de respirație - „colțul de liniștire”, rutine predictibile. Conștiință socială - dezvoltarea empatiei și a spiritului de echipă. Jocuri de cooperare, proiecte artistice colective, îngrijirea plantelor/animalelor. Autonomie - formarea identității: „Pot singur!”.
O temă majoră în 2026 este gestionarea hiper-conectivității. Specialiștii avertizează asupra riscurilor utilizării excesive a ecranelor la vârste mici: Întârzieri în limbaj: Interacțiunea cu tableta este pasivă, spre deosebire de

dialogul viu cu adultul. Dificultăți de concentrare: Supra-stimularea vizuală reduce capacitatea de atenție în activitățile „lente” (ex: lectura unei povești). Se recomandă transformarea tehnologiei dintr-un consumator pasiv într-un instrument creativ (ex: folosirea unei aplicații pentru a crea propria poveste digitală, sub îndrumare).
Metode noi de intervenție didactică

În prezent, educatorii folosesc strategii interactive pentru a ajuta copiii să-și „numească” emoțiile: Desenul ca limbaj: Folosirea artei pentru a exprima ceea ce vocabularul limitat nu poate încă.
Metode personalizate: Învățarea diferențiată, adaptată ritmului fiecărui copil, pentru a evita anxietatea de performanță. Jocul de rol: Exersarea situațiilor sociale (cum să ceri o jucărie, cum să-ți ceri scuze) într-un mediu sigur, ludic. Un copil echilibrat emoțional la vârsta preșcolară va avea o capacitate de învățare mult mai mare la școală, deoarece creierul său nu este ocupat cu gestionarea unui stres copleșitor sau a unei insecurități afective. În anul 2026, educația timpurie din România trece printr-o fază de consolidare a reformelor începute în anii precedenți, punând un accent fără precedent pe echilibrul dintre digitalizare și dezvoltarea socio-emoțională. Iată o sinteză a actualității școlare și a perspectivelor psiho-educaționale pentru preșcolari:

1. Actualitate școlară: Cadrul normativ și tendințe. Ministerul Educației a implementat instrumente specifice pentru a monitoriza nu doar progresul cognitiv, ci și starea de bine a copilului:
Raportul descriptiv de evaluare: La finalul grupei mari, evaluarea se concentrează acum pe competențe socio-emoționale și dezvoltare fizică, nu doar pe alfabetizare sau numerație. Școli și grădinițe pilot: Începând cu acest an, tot mai multe unități adoptă statutul de „unități-pilot”, experimentând curriculumuri flexibile unde timpul alocat jocului liber și interacțiunii sociale este protejat. Digitalizarea „Blândă”: Deși profesorii au devenit creatori de conținut digital (conform tendințelor din 2026), în grădinițe se promovează pedagogia digitală echilibrată. Tehnologia este folosită ca instrument de explorare (de exemplu, table interactive pentru proiecte de grup), evitându-se utilizarea pasivă care ar putea afecta atenția și reglarea emoțională.

2. Perspective socio-emoționale: Pilonii dezvoltării. Cercetările actuale (2025-2026) subliniază că succesul școlar ulterior depinde direct de „alfabetizarea emoțională” dobândită în grădiniță: Dimensiune obiectiv în grădiniță importanță pe termen lung. Autoreglarea - utilizarea „Colțului Liniștii” și a tehnicilor de respirație. Prevenirea anxietății și a problemelor de conduită. Empatia - recunoașterea emoțiilor în ceilalți prin jocuri de rol. Reducerea fenomenului de bullying în școala primară. Autonomia - capacitatea de a face alegeri și de a iniția activități. Creșterea încrederii în sine și a rezilienței. Abilități sociale - rezolvarea pașnică a conflictelor pentru jucării/spațiu.
Provocări și riscuri în contextul actual

În ciuda progreselor, sistemul se confruntă cu noi realități socio-economice: Dependența digitală vs. Sănătate mintală: Există o îngrijorare crescută privind expunerea excesivă la ecrane acasă, care poate duce la o „reglare emoțională deficitară”. Grădinița rămâne spațiul critic pentru reînvățarea interacțiunii față-în-față. Diferențele de mediu: Copiii din medii defavorizate sunt mai expuși riscului de neglijare emoțională, ceea ce face ca rolul educatorului să migreze dinspre „transmițător de informație” spre „facilitator de siguranță emoțională”. Anxietatea de separare post-pandemică - deși s-a trecut de mult de criza sanitară, se observă un tipar de hiper-atașament sau, dimpotrivă, de dificultate în stabilirea unor relații de atașament securizant cu adulți din afara familiei.
Concluzie

Perspectiva anului 2026 este clară: grădinița nu mai este doar o „pregătire pentru școală”, ci o „pregătire pentru viață”. Accentul se mută de pe ce știe copilul pe cum se simte și cum interacționează acesta, recunoscând că un creier stresat sau izolat social nu poate învăța eficient. Susținerea rezilienței la vârsta preșcolară nu înseamnă a-l proteja pe copil de orice urmă de disconfort, ci a-i oferi „trusele de scule” necesare pentru a gestiona provocările. În 2026, într-o lume hiper-conectată, reziliența începe cu siguranța relațională.
Iată câteva strategii practice pe care le poți implementa imediat:
1. Validarea emoțională (Tehnica „Numește ca să îmblânzești”). Creierul preșcolarului este încă în plină dezvoltare, iar partea responsabilă de logică este adesea „deturnată” de centrul emoțional (amigdala). Strategia: Când copilul are o criză de furie sau este trist, nu sări direct la soluții sau la pedepse. Spune: „Văd că ești foarte supărat pentru că s-a dărâmat turnul. E normal să te simți așa.”
Efectul: Validarea ajută la conectarea emisferelor cerebrale, permițându-i copilului să se calmeze suficient pentru a gândi o soluție.
2. Crearea unei „Cutii de Liniștire” (Self-Regulation Kit)
În loc de „time-out” (izolare), folosește un „time-in” sau un spațiu de siguranță. Strategia: Construiți împreună o cutie care să conțină: O minge antistres sau plastilină. O sticlă cu sclipici (mindfulness jar). O fotografie cu familia. Un cartonaș cu „exercițiul fluturelui” (respirație profundă).
Efectul: Copilul învață că are control asupra propriei stări și că poate alege instrumente pentru a se simți mai bine.
3. Expunerea la „Eșecuri controlate”
Reziliența se dezvoltă prin practică. Dacă îi rezolvăm toate problemele, copilul nu va învăța niciodată că poate supraviețui unei greșeli. Strategia: Nu interveni imediat când nu-i iese un puzzle sau nu-și poate încheia fermoarul.

Folosește întrebări de ghidare: „Ce crezi că am putea încerca altfel?” sau „E greu, dar văd că încerci din răsputeri.” Efectul: Dezvoltă ceea ce numim mentalitate de creștere (growth mindset) – ideea că efortul duce la progres.

4. Rutina și Predictibilitatea

Lumea poate părea haotică pentru un copil de 4-5 ani. Predictibilitatea oferă sentimentul de siguranță necesar pentru a explora. Strategia: Folosește un program vizual (desene sau poze cu ordinea activităților: mic dejun, grădiniță, joacă, baie, poveste). Efectul: Când copilul știe ce urmează, nivelul de cortizol (hormonul stresului) scade, lăsând loc pentru dezvoltare emoțională.

5. Jocul de Rol și „Repetiția” Socială

Multe anxietăți ale preșcolarilor vin din situații sociale noi. Strategia: Folosește plușurile pentru a pune în scenă situații dificile (ex: un ursuleț care nu este lăsat să se joace în parc). Întreabă copilul: „Ce crezi că ar trebui să facă ursulețul?” Efectul: Jocul oferă o distanțare sigură față de problemă, permițându-i copilului să exerseze soluții fără să se simtă amenințat direct.

De la reacție la reziliență. Situația - reacția obișnuită (de evitat). Reacția - care construiește reziliență

Copilul plânge că a pierdut la un joc. „Nu-i nimic, e doar un joc, lasă că te las eu să câștigi data viitoare.” „E greu să pierzi, știu. Te simți dezamăgit. Ce facem, mai încercăm o dată sau luăm o pauză?” Îi e frică să meargă la o petrecere. „Nu ai de ce să te temi, sunt doar copii!”

Bibliografie

1. Curriculum pentru educația timpurie, 2019 Ministerul Educației și Cercetării
2. Brackett, Marc – *Dă-ți voie să simți*!, 2020, Editura Trei, București
3. Gottman, John – *Parenting. Cum să creștem copii inteligenți emoțional*, Editura Pagina de Psihologie

Managementul resurselor umane în organizațiile de servicii sociale: provocări și bune practici

Diana Ioana DABIJA,
Masterand, Program de studii: Master Managementul serviciilor sociale de incluziune și suport,
Universitatea „Petre Andrei” din Iași
Coordonator: **Cristina Maria STOICA,**
Prof. univ. dr., Universitatea „Petre Andrei” din Iași

Introducere

Organizațiile de servicii sociale joacă un rol esențial în sprijinirea persoanelor și grupurilor vulnerabile, contribuind la promovarea incluziunii sociale, la reducerea inegalităților și la îmbunătățirea calității vieții beneficiarilor. Funcționarea eficientă a acestor organizații depinde de calitatea resurselor umane și de modul în care acestea sunt gestionate, având în vedere complexitatea activităților desfășurate și responsabilitatea socială ridicată care le caracterizează. Managementul resurselor umane reprezintă un factor determinant pentru asigurarea performanței organizaționale și a sustenabilității serviciilor sociale, iar în organizațiile de servicii sociale se confruntă cu provocări multiple, generate de specificul domeniului și de schimbările sociale, economice și legislative, printre acestea numărându-se deficitul de personal calificat, fluctuația ridicată a angajaților, nivelul crescut de stres profesional, precum și dificultățile legate de motivarea și retenția personalului. Aceste aspecte influențează direct calitatea serviciilor oferite beneficiarilor și capacitatea organizațiilor de a răspunde eficient nevoilor sociale actuale.

Problematica cercetării pornește de la premisa că lipsa unor strategii eficiente de management al resurselor umane în organizațiile de servicii sociale poate conduce la demotivarea personalului, la dificultăți în menținerea angajaților și la scăderea calității serviciilor oferite. Cercetarea urmărește să evidențieze principalele *provocări întâmpinate de organizațiile de servicii sociale în gestionarea resurselor umane, precum și acele practici manageriale care pot susține satisfacția profesională, performanța și retenția personalului*. *Scopul cercetării* constă în investigarea modului în care este aplicat managementul resurselor umane în organizațiile de servicii sociale, prin identificarea principalelor provocări existente și a bunelor practici care pot contribui la creșterea eficienței, stabilității și sustenabilității organizaționale.

Obiective descriptive: 1. Identificarea principalelor provocări cu care se confruntă organizațiile de servicii sociale în domeniul managementului resurselor umane; 2. Analiza proceselor de recrutare, selecție și integrare a personalului în cadrul acestor organizații; 3. Evaluarea nivelului de satisfacție profesională și a motivației angajaților; 4. Identificarea strategiilor utilizate pentru retenția personalului; 5. Evidențierea factorilor care contribuie la fluctuația angajaților; 6. Analiza nivelului de implicare a angajaților în procesele decizionale; 7. Examinarea influenței climatului organizațional asupra eficienței activității profesionale; 8. Identificarea modului în care tehnologiile digitale sunt utilizate în gestionarea resurselor umane din sectorul serviciilor sociale. *Obiective explicative:* . Determinarea cauzelor principale ale deficitului de personal calificat în organizațiile de servicii sociale; 2. Investigarea factorilor care influențează satisfacția profesională și loialitatea angajaților; 3. Evaluarea efectului stilului de leadership și al culturii organizaționale asupra performanței personalului; 4. Analiza impactului condițiilor de muncă asupra stării de bine și productivității angajaților; 5. Examinarea influenței

politicilor salariale și a măsurilor de recunoaștere profesională asupra retenției personalului; 6. Analizarea relației dintre formarea profesională continuă și performanța angajaților.

Ipoteza *principală*: Implementarea unor strategii eficiente de management al resurselor umane în organizațiile de servicii sociale are un impact pozitiv asupra retenției și satisfacției angajaților. *Ipoteze secundare:* 1: Existența unor programe de formare profesională continuă este corelată pozitiv cu motivația și angajamentul angajaților din organizațiile de servicii sociale. 2: Stilul de leadership practicat în organizațiile de servicii sociale influențează gradul de satisfacție profesională și eficiența echipelor de lucru. 3: Factorii de stres profesional, precum volumul mare de muncă și lipsa resurselor, contribuie semnificativ la fluctuația personalului în acest domeniu. 4: Aplicarea unor politici de recunoaștere și recompensare a performanței conduce la o creștere a retenției personalului în organizațiile de servicii sociale. Prin formularea acestor ipoteze, cercetarea urmărește analizarea relațiilor dintre practicile de management al resurselor umane, climatul organizațional, stilul de leadership, nivelul de stres profesional, motivația și satisfacția angajaților și retenția personalului din organizațiile de servicii sociale.

Metodologia cercetării

Prezenta cercetare are la bază o abordare metodologică mixtă, care îmbină metode *cantitative și calitative*, pentru a oferi o imagine cât mai clară asupra managementului resurselor umane în organizațiile de servicii sociale. Cercetarea are un caracter *descriptiv și explicativ,* urmărind identificarea principalelor provocări și bune practici din domeniu, cât și analizarea relațiilor dintre factori precum leadershipul, stresul profesional, motivația, satisfacția în muncă și retenția personalului. În *componenta cantitativă* a cercetării a fost utilizată *ancheta pe bază de chestionar*, aplicată online angajaților din organizațiile de servicii sociale, iar în componenta calitativă a fost utilizat *interviul semistructurat*, realizat online cu manageri din cadrul acestor organizații. Utilizarea combinată a acestor metode permite surprinderea atât a perspectivei angajaților, cât și a celei manageriale asupra problematicii investigate.

Eșantionul cercetării a fost stabilit în concordanță cu scopul lucrării, cu obiectivele formulate și cu specificul metodologic al cercetării, care îmbină abordarea cantitativă cu cea calitativă. Universul populației investigate este reprezentat de angajații și managerii din organizațiile de servicii sociale, având în vedere faptul că ambele categorii profesionale sunt direct implicate în procesele de management al resurselor umane și pot oferi informații relevante privind provocările și bunele practici existente în acest domeniu. În vederea obținerii unor date cât mai relevante, cercetarea a utilizat un tip de *eșantionare stratificată,* prin includerea în studiu atât a organizațiilor de servicii sociale din sectorul public, cât și a celor din sectorul privat. Alegerea acestui tip de eșantionare a avut în vedere necesitatea surprinderii unor perspective variate asupra managementului resurselor umane, în funcție de specificul organizațional, resursele disponibile, stilurile de conducere și politicile interne aplicate în cele două categorii de organizații. Eșantionul este alcătuit din două categorii de participanți: *100 de angajați*, incluși în etapa cantitativă a cercetării, prin aplicarea chestionarului; *10 manageri*, incluși în etapa calitativă, prin realizarea interviurilor.

Principala metodă de cercetare utilizată în componenta cantitativă a fost chestionarul structurat, aplicat angajaților din organizațiile de servicii sociale. Instrumentul a fost utilizat pentru a măsura nivelul *satisfacției profesionale, gradul de motivație, nivelul de stres profesional și percepțiile respondenților asupra modului în care este realizat managementul resurselor umane în cadrul organizației*. În componenta calitativă a cercetării a fost utilizat interviul semistructurat, realizat cu manageri din organizațiile de servicii sociale, ceea ce a permis explorarea strategiilor utilizate în recrutarea, retenția și motivarea angajaților, precum și identificarea principalelor provocări întâmpinate în gestionarea resurselor umane. Prin utilizarea acestor instrumente de cercetare, a fost posibilă obținerea unei perspective mai ample asupra managementului resurselor umane în organizațiile de servicii sociale, din punctul de vedere al angajaților și din perspectivă managerială.

Analiza și interpretarea rezultatelor obținute

În ceea ce privește profilul respondenților, analiza răspunsurilor a evidențiat o distribuție diversificată a participanților în funcție de categoria profesională. Astfel, 40 de respondenți (40%) au declarat că ocupă funcția de asistent social, 20 de respondenți (20%) sunt psihologi, 16 respondenți (16%) sunt educatori specializați, 14 respondenți fac parte din personalul administrativ, iar 10 respondenți ocupă alte funcții specifice organizațiilor de servicii sociale. Această distribuție indică participarea unor categorii profesionale relevante pentru tema cercetării, capabile să ofere perspective variate asupra managementului resurselor umane în acest domeniu. În funcție de tipul organizației, 44% dintre respondenți pr ovin din organizații publice, 26% din organizații private, iar 30% din organizații neguvernamentale. Această distribuție oferă o perspectivă diversificată asupra problematicii analizate, prin includerea unor respondenți proveniți din contexte organizaționale diferite.

Referitor la vechimea în domeniul serviciilor sociale, 16% au o experiență de sub 1 an, 28% au între 1 și 3 ani vechime; 26% au între 4 și 7 ani experiență, iar 30% activează în domeniu de peste 7 ani. Rezultatele indică o structură echilibrată a eșantionului, care include atât angajați aflați la început de carieră, cât și persoane cu experiență profesională îndelungată. Ca vechime în organizația actuală, 20% lucrează de mai puțin de 1 an în instituția în care activează, 32 de respondenți au o vechime între 1 și 3 ani, 24% între 4 și 7 ani, iar 24% au o

vechime de peste 7 ani în cadrul aceleiași organizații. Ca *principale provocări întâmpinate la locul de muncă*, respondenții au indicat, cu frecvență ridicată, volumul mare de muncă și nivelul ridicat de stres profesional. Astfel, 68% au menționat volumul mare de muncă, iar 62% nivelul ridicat de stres profesional. 58 de respondenți au semnalat lipsa resurselor materiale și financiare, 48 au menționat salariul nesatisfăcător, 42 au indicat lipsa personalului calificat, iar 34 au făcut referire la fluctuația ridicată a colegilor. Un număr redus de respondenți, respectiv 12%, au menționat și alte provocări. Aceste rezultate evidențiază faptul că dificultățile cele mai importante percepute de angajați sunt asociate cu suprasolicitarea profesională, presiunea psihologică și resursele insuficiente existente la nivel organizațional.

În privința evaluării sprijinului oferit de organizație pentru gestionarea acestor provocări, 32% au apreciat că acesta este acceptabil, 30% l-au evaluat ca fiind slab, iar 14% ca fiind foarte slab. 18 respondenți au considerat sprijinul oferit drept bun, iar doar 6 l-au apreciat ca fiind foarte bun. Aceste rezultate sugerează că, deși există un anumit nivel de sprijin organizațional, acesta este perceput în mod predominant ca insuficient sau doar moderat, fapt care poate influența negativ starea de bine profesională a angajaților și eficiența activității desfășurate. Referitor la factorii care i-ar determina pe angajați să rămână pe termen lung în organizație, cele mai frecvente răspunsuri au fost un salariu mai competitiv, menționat de 64 de respondenți, un climat organizațional mai pozitiv, indicat de 54, și recunoașterea meritelor profesionale, menționată de 52 de respondenți. 46 de respondenți au ales o mai bună echilibrare a vieții profesionale și personale, 38 de respondenți au menționat o mai bună relație cu managementul, iar 36 au indicat oportunități mai bune de promovare. Doar 8 respondenți au menționat alte motive. Aceste rezultate arată că retenția personalului nu depinde exclusiv de componenta salarială, ci și de climatul organizațional, recunoașterea profesională, echilibrul muncă–viață personală și relația cu managementul. Pentru nivelul satisfacției profesionale, 36% dintre respondenți au evaluat-o ca fiind medie, 28 ca fiind ridicată, iar 8 ca fiind foarte ridicată; 20 au indicat un nivel scăzut al satisfacției profesionale, iar 8 un nivel foarte scăzut. Rezultatele arată că, deși predomină evaluările medii și pozitive, există și o categorie de angajați care resimt insatisfacție profesională, aspect ce poate fi corelat cu provocările și condițiile de muncă semnalate anterior.

Ca suport oferit de organizație pentru formarea profesională continuă, 40% dintre respondenți au declarat că organizația oferă formare profesională da, dar insuficient, 22% au indicat că aceasta este oferită în mod frecvent, 26% au ales varianta rar, iar 12% au afirmat că organizația nu oferă deloc sprijin pentru formare profesională continuă. Deși există preocupări organizaționale pentru dezvoltarea profesională, nivelul acestora este perceput ca insuficient decât satisfăcător. În ceea ce privește contribuția formării profesionale continue la creșterea motivației și implicării profesionale, 44% au apreciat că aceasta contribuie în mare măsură, iar 26% au considerat că influența este în foarte mare măsură; 10% au ales în mică măsură, iar 4% au indicat în foarte mică măsură. Aceste rezultate arată că majoritatea respondenților, respectiv 70%, percep formarea profesională continuă drept un factor important de motivare și implicare în activitatea desfășurată.

Referitor la modul în care este perceput procesul de selecție în cadrul organizației, 34 de respondenți (34%) au apreciat că acesta este bun, 14% l-au evaluat ca fiind foarte bun, iar 32% au ales varianta acceptabil. În schimb, 14% au considerat procesul de selecție slab, iar 6% foarte slab. Aceste date sugerează că, în percepția majorității respondenților, procesul de selecție este relativ clar și corect organizat, însă există și un segment de angajați care apreciază că acesta ar necesita îmbunătățiri. În ceea ce privește *măsurile utilizate în organizație pentru menținerea personalului,* respondenții au indicat cel mai frecvent oportunitățile de formare profesională, menționate de 56%, și sprijinul managerial și comunicarea constantă, indicate de 52 de persoane. 48% au menționat recompensarea performanței, 34% au făcut referire la beneficii extrasalariale, iar 28% au indicat programul flexibil. 18% au afirmat că nu cunosc astfel de măsuri în cadrul organizației, iar 6% au menționat alte măsuri. Conchidem că organizațiile utilizează diverse strategii de retenție, însă percepția asupra acestora nu este uniformă în rândul angajaților. Analiza răspunsurilor privind leadershipul, stresul profesional și climatul organizațional evidențiază aspecte relevante pentru înțelegerea modului în care practicile manageriale influențează satisfacția profesională, eficiența echipelor și intenția de menținere a angajaților în organizațiile de servicii sociale.

Pentru *stilul de leadership practicat de conducerea organizației*, 32% dintre respondenți l-au apreciat ca fiind bun, 16% ca fiind foarte bun, 28% au evaluat stilul de leadership drept acceptabil, 16 respondenți l-au considerat slab, iar 8% foarte slab. Aceste rezultate arată că aproape jumătate dintre respondenți, respectiv 48%, percep leadershipul într-o manieră pozitivă, însă există și un segment relevant care îl evaluează doar moderat sau negativ, ceea cesugerează nevoia de consolidare a practicilor manageriale în unele organizații. Referitor la măsura în care stilul de leadership influențează satisfacția profesională, 42% au apreciat că influența este în mare măsură, 28% au indicat în foarte mare măsură, 16% au ales varianta nici în mică, nici în mare măsură, 10% au considerat că influența este în mică măsură, iar 4% au optat pentru în foarte mică măsură. Astfel, 70%, consideră leadershipul un factor important în conturarea satisfacției profesionale, ceea ce confirmă rolul central al conducerii în menținerea unui mediu de lucru favorabil.

În ceea ce privește contribuția leadershipului la eficiența echipei de lucru, 46 de respondenți au apreciat că aceasta se manifestă în mare măsură, 26 au indicat în foarte mare măsură; 18 au ales varianta nici în mică, nici

în mare măsură, 8% au optat pentru în mică măsură, iar 2% pentru în foarte mică măsură, ceea ce sugerează că leadershipul este perceput de majoritatea angajaților, respectiv 72%, drept un element semnificativ pentru buna funcționare a echipei, coordonarea activităților și menținerea colaborării profesionale. Analiza răspunsurilor privind frecvența stresului profesional evidențiază faptul că 36% au declarat că resimt stres profesional frecvent, 22% foarte frecvent, 26% au indicat varianta uneori, 12% au ales rareori, doar 4% au afirmat că nu resimt stres profesional niciodată. Aceste rezultate arată că stresul profesional reprezintă o realitate importantă în activitatea angajaților din organizațiile de servicii sociale, fiind resimțit constant de 58% dintre respondenți.

În privința *măsurii în care volumul de muncă afectează activitatea profesională,* 40% dintre respondenți au apreciat că această influență se manifestă în mare măsură, 30% în foarte mare măsură, 10% au ales în mică măsură, iar 4% au apreciat influența ca fiind în foarte mică măsură. Rezultatele sugerează că volumul ridicat de muncă afectează semnificativ activitatea profesională a respondenților, fiind unul dintre principalii factori generatori de presiune și suprasolicitare. Un rezultat similar se observă și în ceea ce privește percepția asupra modului în care lipsa resurselor materiale și umane contribuie la apariția stresului profesional. Astfel, 44% au considerat că această contribuție există în mare măsură, 30% în foarte mare măsură, 14% varianta nici în mică, nici în mare măsură, 8% în mică măsură, iar 4% în foarte mică măsură, ceea ce confirmă că insuficiența resurselor disponibile afectează direct desfășurarea activității și contribuie la creșterea nivelului de stres profesional, fiind percepută ca factor relevant de 74% dintre respondenți.

Referitor la intenția de a părăsi organizația din cauza stresului profesional sau a condițiilor de muncă, 36 de respondenți (36%) au declarat că au luat în calcul acest lucru uneori, iar 24 de respondenți (24%) frecvent. 26 de respondenți au ales varianta rareori, iar 14 au răspuns niciodată. Rezultatele evidențiază existența unei relații importante între stresul profesional, condițiile de muncă și intenția de părăsire a organizației, întrucât 60% dintre respondenți afirmă că au luat uneori sau frecvent în considerare această posibilitate. Pentru climatul organizațional, 36% l-au evaluat ca fiind pozitiv, 18% foarte pozitiv, 16% ca negativ, iar 6% ca foarte negativ. Aceste date arată că, deși predomină evaluările pozitive, o parte dintre respondenți percep climatul organizațional ca fiind insuficient de favorabil, ceea ce poate influența nivelul de satisfacție, motivație și stabilitate profesională. Cauzele deficitului de personal calificat în organizațiile de servicii sociale: cele mai frecvente răspunsuri au fost nivelul redus al salariilor, menționat de 62 de respondenți, volumul mare de muncă, indicat de 58 de respondenți, și nivelul ridicat de stres profesional, menționat de 54 de respondenți. 46 de respondenți au indicat condițiile dificile de muncă, 40 lipsa oportunităților de dezvoltare profesională; 34% migrarea personalului către alte domenii sau în străinătate, iar 22 de respondenți (22%) au făcut referire la imaginea slabă a domeniului. Doar 8 respondenți (8%) au menționat și alte cauze.

Rezultatele evidențiază că stilul de leadership este perceput ca având o influență importantă asupra satisfacției profesionale și eficienței echipelor, în timp ce stresul profesional, volumul mare de muncă și lipsa resurselor constituie factori semnificativi care afectează activitatea angajaților și pot contribui la fluctuația personalului. Climatul organizațional este apreciat în general pozitiv, însă nu în mod uniform, iar deficitul de personal calificat este asociat în principal cu salariile reduse, suprasolicitarea și nivelul ridicat de stres. Aceste constatări confirmă importanța unor practici manageriale orientate spre sprijin, echilibru profesional și valorizarea resursei umane.

La itemul: *„Organizația oferă sprijin adecvat angajaților*", 40 de respondenți (40%) au ales varianta acord, iar 20 de respondenți (20%) complet acord, ceea ce înseamnă că 60% dintre participanți au exprimat o opinie favorabilă. 20 de respondenți (20%) au avut o poziție neutră, 14 respondenți (14%) au ales varianta dezacord, iar 6 respondenți (6%) complet dezacord. Rezultatele indică faptul că majoritatea respondenților percep existența unui anumit nivel de sprijin organizațional, însă o parte dintre angajați apreciază că acesta nu este încă suficient de consistent. Itemul: *„Mă simt apreciat(ă) în cadrul organizației",* 34 de respondenți (34%) au răspuns acord, iar 20 de respondenți (20%) complet acord, ceea ce înseamnă că 54% dintre respondenți percep aprecierea muncii lor într-o manieră pozitivă. 22 de respondenți (22%) au ales varianta neutru, 16 respondenți (16%) au răspuns dezacord, iar 8 respondenți (8%) complet dezacord. Astfel, deși aprecierea profesională este prezentă în percepția majorității, există și un segment semnificativ de angajați care nu se simt suficient valorizați în cadrul organizației.

În privința *accesului la suficiente resurse pentru a-mi face eficient munca* - 32 de respondenți (32%) au ales varianta acord, iar 16 respondenți (16%) complet acord, rezultând un total de 48% de răspunsuri favorabile. 24 de respondenți (24%) au optat pentru neutru, 18 respondenți (18%) pentru dezacord, iar 10 respondenți (10%) pentru complet dezacord. Rezultatele arată că accesul la resurse reprezintă o dimensiune sensibilă, desi, mai puțin de jumătate dintre respondenți apreciază pozitiv această componentă a activității profesionale. Itemul: „*Conducerea încurajează comunicarea deschisă cu angajații"* a fost evaluată pozitiv de majoritatea respondenților: 42% au ales varianta acord, 24% complet acord, deci, un total de 66% răspunsuri favorabile. 12 % au răspuns dezacord, iar 4% complet dezacord, astfel, în percepția majorității angajaților, comunicarea dintre conducere și personal este relativ deschisă, ceea ce poate contribui pozitiv la climatul organizațional și la satisfacția profesională.

Pentru itemul - *„Recompensarea muncii bine realizate mă motivează să rămân în organizație”*, 40% au răspuns acord, 30% complet acord, ceea ce înseamnă că 70% dintre participanți consideră recompensarea performanței un factor important pentru retenția personalului. 10% au ales dezacord, iar 4% complet dezacord. Rezultatul confirmă rolul semnificativ al recunoașterii și recompensării muncii în menținerea angajaților în organizație. Afirmația „*Procesul de integrare în organizație a fost bine organizat*” a fost apreciată favorabil de 38 de respondenți (38%), rezultând un total de 58% răspunsuri pozitive. 12 respondenți au ales dezacord, iar 6% complet dezacord, ceea ce arată că procesul de integrare este perceput pozitiv de majoritatea respondenților, însă există și situații în care acesta nu este considerat suficient de bine organizat.

În privința existenței măsurilor de retenție a personalului, 34% au ales varianta acord, 20% complet acord, ceea ce înseamnă un total de 54% răspunsuri favorabile. 14% au manifestat dezacordul, iar 8 respondenți pentru complet dezacord, ceea ce arată că existența unor măsuri de retenție este percepută de majoritatea respondenților, însă nu într-o manieră suficient de fermă și uniformă. La afirmația „*Opiniile angajaților sunt luate în considerare în procesul decizional”,* a rezultat un total de 58% răspunsuri favorabile, 14% au răspuns dezacord, iar 8% complet dezacord. Implicarea angajaților în procesul decizional este percepută pozitiv de o parte importantă a respondenților, dar există și o categorie care nu resimte această deschidere organizațională.

Aspectul legat de: „*Formarea profesională continuă contribuie la îmbunătățirea performanței mele profesionale”* a înregistrat unul dintre cele mai ridicate niveluri de acord: 44% au ales varianta acord, 28% complet acord, ceea ce înseamnă un total de 72% răspunsuri favorabile. Rezultatul evidențiază faptul că formarea profesională continuă este percepută de majoritatea angajaților drept un factor important pentru dezvoltarea performanței profesionale. Analiza itemului: „T*ehnologiile digitale utilizate în organizație contribuie la eficientizarea activității mele”* - 40 de respondenți au ales varianta acord, 24 complet acord, deci, 64% dintre respondenți apreciază pozitiv rolul tehnologiei; doar 6 respondenți au fost complet dezacord, astfel, digitalizarea este percepută ca un element util în eficientizarea activității profesionale, deși nu în mod uniform de către toți angajații.

Afirmația „*Politicile salariale influențează decizia angajaților de a rămâne în organizație”* a fost susținută puternic de respondenți: 42% au ales varianta acord, 32% complet acord, ceea ce însumează 74% răspunsuri favorabile; 4% au exprimat dezacord toatl, ceea ce evidențiază importanța majoră a dimensiunii salariale în menținerea personalului în organizațiile de servicii sociale. „*Stilul de leadership practicat în organizație contribuie la eficiența activității profesionale*”, ne arată că 44% au ales varianta acord, iar 28% complet acord, ceea ce înseamnă un total de 72% răspunsuri favorabile. Astfel, se manifestă percepția majorității angajaților potrivit căreia leadershipul influențează direct eficiența activității profesionale.

La itemul „*Volumul mare de muncă reduce calitatea activității profesionale”,* 42 de respondenți au ales varianta acord, 34 complet acord, rezultând un total de 76% răspunsuri favorabile. 6% pentru dezacord, iar 4% au fost în complet dezacord, arătându-se astfel că majoritatea respondenților consideră că suprasolicitarea profesională afectează în mod direct calitatea activității desfășurate. Pentru afirmația „*Lipsa personalului calificat afectează buna funcționare a organizației”*, 40 de respondenți au ales varianta acord, 30 complet acord, ceea ce înseamnă că 70% dintre respondenți percep deficitul de personal calificat ca pe un factor important care afectează funcționarea organizației. La itemul „*Procesul de recrutare în organizație este bine organizat și transparent*” a înregistrat 38 de răspunsuri la varianta acord și 22 de răspunsuri la varianta complet acord, ceea ce înseamnă că 60% dintre respondenți au o percepție pozitivă asupra modului în care este organizat procesul de recrutare. 12 respondenți au răspuns dezacord, iar 6 complet dezacord. „*Climatul organizațional influențează eficiența activității profesiona*le” - 42 de respondenți au ales varianta acord, 30 complet acord, ceea ce înseamnă un total de 72% răspunsuri favorabile. 8% au răspuns dezacord, iar 4% complet dezacord. Se confirmă faptul că majoritatea respondenților consideră climatul organizațional un factor esențial pentru eficiența activității profesionale.

Analiza evidențiază că sprijinul organizațional, comunicarea cu managementul, aprecierea profesională, existența unor măsuri de retenție, formarea continuă, salarizarea, leadershipul și climatul organizațional reprezintă factori importanți pentru funcționarea eficientă a organizațiilor de servicii sociale. Rezultatele arată că suprasolicitarea profesională, lipsa personalului calificat și accesul insuficient la resurse sunt percepute ca elemente care pot afecta calitatea activității și stabilitatea personalului. Aceste constatări întăresc concluziile rezultate din analiza întrebărilor anterioare și oferă o bază solidă pentru evaluarea ipotezelor cercetării. Analiza răspunsurilor privind utilizarea tehnologiilor digitale și măsurile propuse pentru îmbunătățirea managementului resurselor umane evidențiază rolul instrumentelor digitale în activitatea profesională și direcțiile de intervenție percepute de angajați ca necesare.

În privința modului de utilizare a tehnologiei în activitatea profesională, rezultatele arată că aceasta este folosită în principal pentru gestionarea dosarelor beneficiarilor, opțiune indicată de 38 de respondenți, și pentru comunicare și coordonare între angajați, menționată de 34 de respondenți. Însă, au fost și 16 respondenți care au menționat că în organizația lor nu sunt utilizate tehnologii semnificative. Digitalizarea este prezentă în activitatea curentă a organizațiilor de servicii sociale, însă utilizarea tehnologiei este orientată în special spre administrarea documentelor și comunicarea internă, mai puțin spre procese complexe de management al performanței. Distribuția

răspunsurilor sugerează că tehnologia are un rol operațional și de suport administrativ, contribuind la organizarea mai eficientă a activității și la facilitarea cooperării între angajați.

La întrebarea deschisă referitoare la măsurile care ar trebui adoptate pentru îmbunătățirea managementului resurselor umane, răspunsurile respondenților au evidențiat câteva direcții dominante. Cea mai frecventă categorie de răspunsuri a vizat creșterea salariilor și a beneficiilor, menționată de 32 de respondenți (32%). 20 au indicat necesitatea reducerii volumului de muncă, iar 14 au subliniat importanța unei mai mari recunoașteri și aprecieri profesionale. 12% au menționat necesitatea unui sprijin mai consistent pentru formarea profesională continuă, 10% au propus îmbunătățirea comunicării cu managementul, iar 8% au evidențiat importanța asigurării resurselor materiale și umane necesare. Un număr mai redus de respondenți, respectiv 4%, au făcut referire la necesitatea introducerii unui program flexibil și a unei mai bune echilibrări a vieții profesionale cu cea personală.

Evaluarea și validarea ipotezelor inițiale ale cercetării

Prima ipoteză a cercetării, potrivit căreia implementarea unor strategii eficiente de management al resurselor umane în organizațiile de servicii sociale are un impact pozitiv asupra retenției și satisfacției angajaților, este confirmată de rezultatele obținute. 62% dintre respondenți au evaluat satisfacția profesională la un nivel ridicat sau foarte ridicat, iar 70% au indicat salariul ca factor important pentru menținerea în organizație. 58% au menționat un climat organizațional mai pozitiv printre factorii care i-ar determina să rămână pe termen lung în organizație, iar 54% au făcut referire la recunoașterea meritelor profesionale. 60% au apreciat că organizația oferă sprijin adecvat angajaților, ceea ce sugerează că retenția și satisfacția angajaților sunt influențate de un ansamblu de strategii organizaționale care vizează atât condițiile materiale de muncă, cât și climatul relațional și profesional existent în organizație. În cadrul interviurilor, 8 din 10 manageri au susținut că relația dintre management și angajați, existența unor măsuri de sprijin și calitatea climatului organizațional influențează direct stabilitatea personalului. În consecință, *ipoteza generală este validată.*

A doua ipoteză, conform căreia existența unor programe de formare profesională continuă este corelată pozitiv cu motivația și angajamentul angajaților din organizațiile de servicii sociale, este confirmată. Rezultatele interviurilor completează această imagine, întrucât 8 din 10 manageri au evidențiat rolul formării continue în dezvoltarea competențelor, creșterea încrederii profesionale și menținerea implicării angajaților. *Cea de-a treia ipoteză,* potrivit căreia stilul de leadership practicat în organizațiile de servicii sociale influențează gradul de satisfacție profesională și eficiența echipelor de lucru, este confirmată de rezultatele cercetării. Rezultatele sunt susținute și de datele calitative, întrucât 8 din 10 manageri au afirmat că leadershipul participativ, orientat spre dialog și sprijin, influențează direct coeziunea echipei, satisfacția angajaților și eficiența activității. A *patra ipoteză*, conform căreia factorii de stres profesional, precum volumul mare de muncă și lipsa resurselor, contribuie semnificativ la fluctuația personalului, este confirmată de datele obținute. 68% dintre respondenți au menționat volumul mare de muncă printre principalele provocări de la locul de muncă, 68% au declarat că resimt stres profesional frecvent sau foarte frecvent, iar 58% au indicat lipsa resurselor materiale și financiare ca dificultate majoră. 70% au subliniat că resimt un impact puternic al suprasolicitării. 44% au considerat că lipsa resurselor contribuie în mare măsură la apariția stresului profesional, iar 30% în foarte mare măsură, totalizând 74% răspunsuri favorabile. În ceea ce privește intenția de a părăsi organizația, 36% dintre respondenți au declarat că au luat uneori în calcul această posibilitate, iar 24% frecvent, ceea ce înseamnă că 60% dintre participanți asociază stresul și condițiile de muncă cu intenția de plecare. La nivelul interviurilor, 7 din 10 manageri au recunoscut faptul că stresul profesional și suprasolicitarea contribuie direct la fluctuația de personal. În consecință, *ipoteza H4 se confirmă*.

A cincea ipoteză, potrivit căreia aplicarea unor politici de recunoaștere și recompensare a performanței conduce la o creștere a retenției personalului în organizațiile de servicii sociale, este confirmată. Rezultatele arată că 52% dintre respondenți au menționat recunoașterea meritelor profesionale printre factorii care i-ar determina să rămână pe termen lung în organizație, iar 70% au fost de acord cu afirmația potrivit căreia recompensarea muncii bine realizate îi motivează să rămână în organizație. 74% au fost de acord că politicile salariale influențează decizia angajaților de a rămâne în organizație. 54% au afirmat că se simt apreciați, ceea ce indică importanța relaționării și a recunoașterii profesionale. În cadrul interviurilor, 7 din 10 manageri au subliniat rolul esențial al recunoașterii profesionale și al recompenselor, în susținerea retenției personalului.

Concluzii

Rezultatele cercetării empirice au confirmat această perspectivă. Pe baza aplicării chestionarului unui număr de 100 de respondenți și a realizării a 10 interviuri semistructurate cu manageri din cadrul unor organizații de servicii sociale, au fost identificate atât dificultățile majore cu care se confruntă personalul, cât și direcțiile de intervenție considerate necesare pentru îmbunătățirea managementului resurselor umane. Un rezultat important al cercetării este reprezentat de evidențierea faptului că principalele dificultăți percepute de angajați sunt volumul mare de muncă, stresul profesional, lipsa resurselor materiale și financiare și deficitul de personal calificat. Aceste aspecte confirmă caracterul solicitant al activității din serviciile sociale și relevă faptul că eficiența organizațională este afectată nu doar de condițiile externe, ci și de modul în care organizațiile reușesc să își gestioneze resursele

interne. În același timp, rezultatele au arătat că stresul profesional și suprasolicitarea au un impact direct asupra stabilității personalului, mulți respondenți indicând că au luat în considerare posibilitatea de a părăsi organizația din cauza condițiilor de muncă.

Un alt rezultat relevant al cercetării se referă la rolul central al leadershipului în organizațiile de servicii sociale. Datele obținute au arătat că stilul de conducere influențează în mod semnificativ satisfacția profesională a angajaților, eficiența echipelor de lucru și climatul organizațional. Comunicarea deschisă, sprijinul managerial și implicarea angajaților în procesul decizional apar ca elemente importante pentru funcționarea eficientă a organizației și pentru consolidarea relațiilor profesionale. În acest context, leadershipul participativ și suportiv se conturează ca una dintre cele mai potrivite abordări manageriale în domeniul serviciilor sociale.

Cercetarea a evidențiat importanța formării profesionale continue. Rezultatele arată că dezvoltarea profesională este percepută de angajați și manageri ca un factor esențial pentru creșterea motivației, a implicării și a performanței profesionale, actualizarea competențelor, consolidarea încrederii profesionale și la creșterea calității serviciilor oferite beneficiarilor. În ceea ce privește retenția personalului, cercetarea a arătat că aceasta este influențată de o combinație de factori economici, organizaționali și relaționali. Salariul, recunoașterea meritelor profesionale, climatul organizațional, relația cu managementul și echilibrul dintre viața profesională și cea personală au fost menționate printre cele mai importante elemente care pot susține menținerea angajaților în organizație. Acest rezultat sugerează că retenția personalului nu trebuie abordată exclusiv din perspectivă salarială, ci prin politici integrate care să valorizeze angajații și să răspundă nevoilor lor profesionale și umane.

Un alt aspect important rezultat din cercetare îl reprezintă rolul tehnologiilor digitale în activitatea organizațiilor de servicii sociale. Deși utilizarea acestora este prezentă mai ales în gestionarea dosarelor beneficiarilor și în comunicarea internă, rezultatele indică și existența unor diferențe între organizații în ceea ce privește gradul de digitalizare. Acest lucru arată că tehnologia poate constitui un sprijin real pentru eficientizarea activității, însă utilizarea sa este încă inegal dezvoltată și poate fi extinsă în viitor în procese precum evaluarea performanței, formarea profesională și coordonarea activităților.

Pe baza rezultatelor obținute, se poate concluziona că managementul resurselor umane în organizațiile de servicii sociale trebuie abordat strategic, integrat și adaptat specificului domeniului. O astfel de abordare presupune nu doar recrutarea și menținerea personalului, ci și susținerea continuă a acestuia prin politici de motivare, recunoaștere profesională, dezvoltare a competențelor și prevenire a stresului ocupațional. În absența unor astfel de măsuri, organizațiile riscă să se confrunte cu fluctuație de personal, scăderea satisfacției profesionale și diminuarea calității serviciilor oferite beneficiarilor.

Din perspectiva utilității practice, cercetarea evidențiază câteva direcții importante de intervenție: îmbunătățirea politicilor salariale și a beneficiilor oferite angajaților, reducerea suprasolicitării profesionale, susținerea formării continue, consolidarea unui leadership participativ, îmbunătățirea comunicării interne și dezvoltarea unui climat organizațional bazat pe respect, sprijin și colaborare. Se conturează necesitatea extinderii utilizării tehnologiilor digitale ca instrument de eficientizare a activității și de susținere a managementului resurselor umane.

Limitele cercetării: sunt legate de dimensiunea eșantionului și de faptul că analiza s-a bazat, în principal, pe percepțiile respondenților. Datele obținute oferă o imagine relevantă asupra problematicii investigate și permit formularea unor concluzii utile atât din perspectivă teoretică, cât și practică. Cercetări viitoare ar putea extinde analiza prin utilizarea unor eșantioane mai mari, prin comparații între diferite categorii de furnizori de servicii sociale sau prin investigarea aprofundată a unor teme precum burnout-ul, digitalizarea și politicile de retenție.

În concluzie, managementul resurselor umane reprezintă una dintre dimensiunile esențiale ale funcționării organizațiilor de servicii sociale. Investiția în oameni, în dezvoltarea lor profesională, în bunăstarea lor ocupațională și în consolidarea unui climat organizațional pozitiv constituie o condiție fundamentală pentru furnizarea unor servicii sociale de calitate și pentru asigurarea sustenabilității organizaționale pe termen lung.

Bibliografie

1. Adams, J. S. (1965). *Inequity in social exchange*. În L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 2, pp. 267–299). New York: Academic Press.
2. Armstrong, M., & Taylor, S. (2023). *Armstrong's handbook of human resource management practice: A guide to the theory and practice of people management*. Kogan Page Publishers.
3. Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology, 22*(3), 273–285. https://doi.org/10.1037/ocp0000056
4. Bódi, D.-C. (2007). *Managementul organizațiilor de asistență socială*. Editura Universității Transilvania, localitatea.
5. Bocean, C. G. (2015). *Managementul resurselor umane*. Editura Pro Universitaria, localitatea.
6. Botez, V. (2015). *Impactul politicii de motivare asupra satisfacției și performanței resursei umane în organizații*. Editura Politehnica, localitatea.
7. Dobrin, M. (2025). *Retenția angajaților. Cum păstrezi talentele în compania ta*. Legislația Muncii. https://legislatiamuncii.manager.ro/a/30717/retentia-angajatilor-7-strategii-eficiente-in-2024.html
8. Eucom. (2024). *Retenția angajaților: strategii eficiente pentru menținerea talentelor în cadrul companiei*. https://www.eucom.ro/retentia-angajatilor-strategii-eficiente-pentru-mentinerea-talentelor-in-cadrul-companiei/

9. Ferdousi, F., & Abedin, N. (2023). Strategic human resource management for creating shared value in social business organizations. *Sustainability, 15*(4), 3703. https://doi.org/10.3390/su15043703
10. Juneja, H. (2025). *Teorii ale leadershipului – Teorii importante ale leadershipului*. Management Study Guide. https://www.managementstudyguide.com/ro/leadership-theories.htm
11. Lewin, K. (1951). *Field theory in social science: Selected theoretical papers*. New York: Harper & Row.
12. Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
13. Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry, 15*(2), 103–111. https://doi.org/10.1002/wps.20311
14. Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1997). *Commitment in the workplace: Theory, research, and application*. SAGE.
15. Neamțu, G. (2001). *Tratat de asistență socială*. Polirom, București.
16. Northouse, P. G. (2022). *Leadership: Theory and practice* (9th ed.). SAGE.
17. Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: John Wiley & Sons.
18. Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review, 92*(4), 548–573.
19. Yukl, G. (2020). *Leadership in organizations* (9th ed.). Pearson.

Plasarea resurselor umane pe piața forței de muncă, în context regional

Ana Maria RANZBURG,
Studentă anul II, Specializarea Asistență Socială, Universitatea „Petre Andrei" din Iași
Coordonator: **Cristina Maria Stoica**, prof. univ. dr. Universitatea „Petre Andrei" din Iași

Introducere

Piața muncii reprezintă un element esențial în funcționarea unei societăți, deoarece contribuie la integrarea profesională a populației și la dezvoltarea economică. Plasarea forței de muncă este procesul prin care persoanele aflate în căutarea unui loc de muncă sunt sprijinite activ să identifice oportunități și să intre în contact cu angajatorii. Acest proces este important pentru persoanele vulnerabile, care întâmpină dificultăți în accesarea pieței muncii. În prezent există un dezechilibru între cererea și oferta de muncă, angajatorii întâmpinând dificultăți în găsirea personalului, iar unele persoane nu reușesc să se angajeze, situație determinată de factori precum lipsa calificării, migrația forței de muncă și accesul limitat la oportunități, în special în mediul rural.

Obiectivele lucrării: identificarea metodelor existente în plasarea forței de muncă; analiza cadrului legislativ; prezentarea situației pieței muncii ; realizarea unei analize aplicate pentru județul Galați. Metodologia cercetării: pentru realizarea lucrării au fost utilizate mai multe metode de analiză: analiză legislativă (Legea 76/2002); analiza datelor statistice (INS, ANOFM, AJOFM Galați); analiza anunțurilor de angajare.

Piața muncii reprezintă totalitatea relațiilor care se stabilesc între angajatori și persoanele aflate în căutarea unui loc de muncă. Aceasta funcționează pe baza cererii și ofertei și reflectă nivelul de dezvoltare economică al unei societăți. O piață a muncii echilibrată contribuie la stabilitate socială și economică. Plasarea forței de muncă reprezintă procesul prin care persoanele aflate în căutarea unui loc de muncă sunt sprijinite să își găsească un loc de muncă potrivit. Acest proces include activități precum informarea, consilierea profesională, medierea muncii și participarea la programe de formare.

Plasarea forței de muncă are un rol esențial în reducerea șomajului și în creșterea gradului de ocupare. Prin serviciile oferite, persoanele aflate în căutarea unui loc de muncă sunt sprijinite să își identifice competențele și să găsească oportunități potrivite. Angajatorii beneficiază de acces la candidați, ceea ce contribuie la eficientizarea procesului de recrutare și la reducerea șomajului.

Instituțiile implicate în plasarea forței de muncă: instituții publice, precum ANOFM (Agenția Națională pentru Ocuparea Forței de Muncă) și AJOFM (Agenția Județeană pentru Ocuparea Forței de Muncă), care oferă servicii gratuite și au un rol central în implementarea politicilor de ocupare; agențiile private, platformele online și departamentele de resurse umane contribuie la facilitarea angajării. Rolul ANOFM: - coordonează politicile de ocupare la nivel național și oferă servicii gratuite pentru persoanele aflate în căutarea unui loc de muncă; organizează programe de integrare profesională și oferă servicii de sprijin pentru șomeri; prin intermediul agențiilor județene, ANOFM contribuie la reducerea șomajului și la creșterea gradului de ocupare, iar Legea nr. 76/2002 reprezintă principalul act normativ care reglementează sistemul de ocupare a forței de muncă în România; stabilește măsurile prin care statul sprijină persoanele aflate în șomaj și definește serviciile oferite de instituțiile publice; serviciile oferite în cadrul sistemului de ocupare au rolul de a facilita integrarea profesională și includ informarea profesională, consilierea profesională, medierea muncii, formarea profesională și profilare persoane, care ajută persoanele să își dezvolte competențele și să își găsească un loc de muncă.

Persoanele aflate în șomaj beneficiază de mai multe drepturi, printre care indemnizația de șomaj și accesul la servicii gratuite de consiliere și formare, măsuri care au rolul de a sprijini reintegrarea pe piața muncii. Angajatorii au obligația de a comunica locurile de muncă vacante către agențiile de ocupare; transparentizarea pieței muncii și facilitarea accesului persoanelor la oportunități de angajare. Plasarea prin instituțiile publice este realizată în principal de către AJOFM, care oferă servicii gratuite pentru persoanele aflate în căutarea unui loc de muncă: medierea muncii, consilierea profesională și organizarea cursurilor de formar, servicii care sunt aplicate concret de instituții precum AJOFM, iar eficiența lor poate fi observată în datele statistice la nivel local. Conform

datelor AJOFM Galați, în 2025, prin aceste măsuri au fost încadrate în muncă 3743 persoane, ceea ce evidențiază eficiența acestui tip de intervenție.

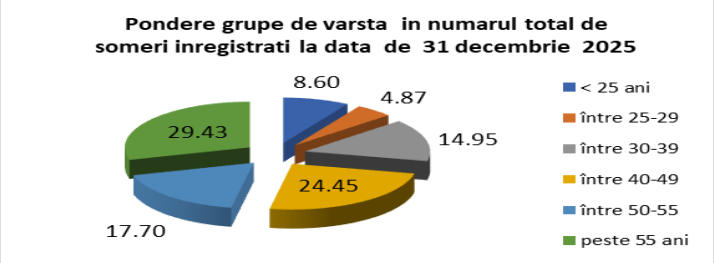


Figura nr. 1 Ponderea pe grupe de vârstă, în numărul total de șomeri înregistrați la 31 decembrie 2025, în județul Galați

Canale de recrutare și ocupare a forței de muncă. Rețelele informale reprezintă o metodă frecvent utilizată pentru găsirea unui loc de muncă. Prin relațiile personale și a recomandărilor, multe persoane reușesc să identifice oportunități de angajare, dar metoda poate limita accesul egal la locuri de muncă. Exemple: familie, rude, prieteni, comunitate locală, foști colegi sau profesori, grupuri online (Facebook,WhatsApp) etc. Agențiile private de recrutare joacă un rol important în plasarea forței de muncă, în special pentru locuri de muncă specializate, prin identificarea și selectarea candidaților potriviți pentru diferite poziții și contribuie la eficientizarea procesului de recrutare. Platformele online de recrutare au devenit una dintre cele mai utilizate metode de plasare a forței de muncă, deoarece permit accesul rapid la informații și posibilitatea de a aplica direct la locuri de muncă.

Digitalizarea a redus timpul de recrutare și a crescut accesibilitatea, însă există și limitări pentru persoanele care nu au competențe digitale. Exemple: eJobs, BestJobs etc.

Avantaje: metodele de plasare a forței de muncă contribuie la reducerea timpului de căutare a unui loc de muncă și la identificarea rapidă a candidaților potriviți. Acestea facilitează comunicarea între angajatori și persoanele aflate în căutarea unui loc de muncă. Limitări: Deși metodele de plasare sunt eficiente, există mai multe limitări care afectează integrarea profesională. În județul Galați, majoritatea șomerilor au un nivel scăzut de educație, iar peste două treimi sunt greu sau foarte greu ocupabili. Acest lucru arată că problema nu este doar lipsa locurilor de muncă, ci și lipsa competențelor necesare. Aceste limitări pot fi observate și în realitate, așa cum reiese din analiza pieței muncii din județul Galați. În continuare va fi prezentată situația pieței muncii din județul Galați, pe baza datelor furnizate de AJOFM.

Conform datelor statistice lunare publicate pe site-ul ANOFM, cele mai ridicate niveluri ale ratei somajului (calculate cu populația activă civilă la 01.01.2025) la data de 31.12.2025 au fost: Teleorman (9,28%), Mehedinți (9,05%), Vaslui (8,90%), Dolj (8,60%), Suceava (6,65%), Covasna (6,48%), Galați (6,48%). Județele cu cel mai mare număr de șomeri în evidență, la data de 31.12.2025 au fost: Dolj (19995 șomeri), Suceava (13105 șomeri), Galați (10739 șomeri). Distribuția șomerilor pe grupe de vârstă arată că cele mai afectate categorii sunt persoanele de peste 55 de ani, dar și cele cu vârste între 40 și 49 de ani. Aceste categorii întâmpină dificultăți în reintegrarea profesională, deoarece cerințele pieței muncii s-au schimbat, iar adaptarea este mai dificilă. Tinerii reprezintă un procent mai redus din totalul șomerilor

Tabel nr. 1 Niveluri lae șomajului - populația activă civilă

Grupa de vârstă	Stoc șomeri la data de 31.12.2025
Total	10739
< 25 ani	923
intre 25-29	523
intre 30-39	1605
intre 40-49	2626
intre 50-55	1901
peste 55 ani	3161

Nivelul de educație. În ceea ce privește nivelul de studii, șomerii cu studii gimnaziale au ponderea cea mai mare în totalul șomerilor înregistrați în evidențele AJOFM Galați (39,09 %), urmați de cei cu studii primare (21,95 %). Șomerii cu nivel de instruire inferior (învățământ primar și fără studii, învățământ gimnazial, învățământ profesional/arte și meserii) reprezintă 84,38% din totalul șomerilor înregistrați, cei cu studii medii (liceale și postliceale) reprezintă 12,41%, iar cei cu studii superioare reprezintă 3,21%.

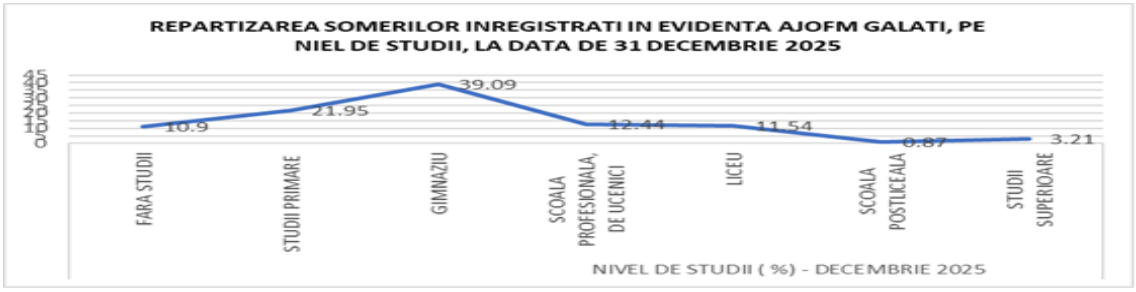


Figura nr. 2 Repartizarea șomerilor înregistrați în evidența AJOFM Galați (sursa INS)

Gradul de ocupabilitate și repartiția pe sexe. Structura șomerilor înregistrați pe nivel de ocupabilitate, stabilit prin profilare: 2152 persoane foarte greu ocupabile, 5102 greu ocupabile, 2859 mediu ocupabile, iar 626 sunt persoane ușor ocupabile. Încadrarea într-o categorie de ocupabilitate se realizează ca urmare a activității de profilare. Din punct de vedere al repartiției pe sexe, se constată ca numărul femeilor, ca și în lunile anterioare, este mai mic decât cel al bărbaților înregistrați în evidența agenției. La 31.12. 2025, ponderea femeilor era de 43,07% (4625 femei), iar cea a bărbaților era de 56,93% (6114 bărbați).

Șomajul de lungă durată. La sfârșitul lunii decembrie 2025 erau înregistrați 330 șomeri de lungă durată <25 ani (ceea ce reprezintă 35,75% din totalul șomerilor cu vârsta< 25 ani) și 6436 șomeri de lungă durată adulți (ponderea șomerilor de lungă durată adulți în total șomeri adulți fiind de 65,57%). Repartizarea șomerilor înregistrați pe durata în somaj, la sfârșitul lunii decembrie 2025, se prezintă astfel: Pe categorii de șomeri înregistrați (indemnizați și neindemnizați) în evidențele agenției, se constată că în anul 2025 numărul șomerilor neindemnizați a înregistrat valori ridicate pe toată perioada analizată, raportat la numărul total de șomeri. Acestă situație s-a manifestat și în anii precedenți:

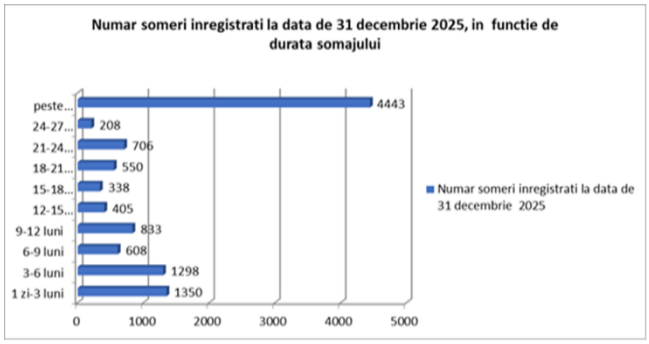


Figura nr.3 Număr șomeri, în funcție de durata șomajului

Tabel nr.2 Pondere șomeri indemnizați / neindemnizați

Anul	Pondere șomeri neindemnizați în stocul mediu anual de șomeri (%)	Pondere șomeri indemnizați în stocul mediu anual de șomeri (%)
An 2023	89.98	10.02
An 2024	87.55	12.45
An 2025	87.05	12.95

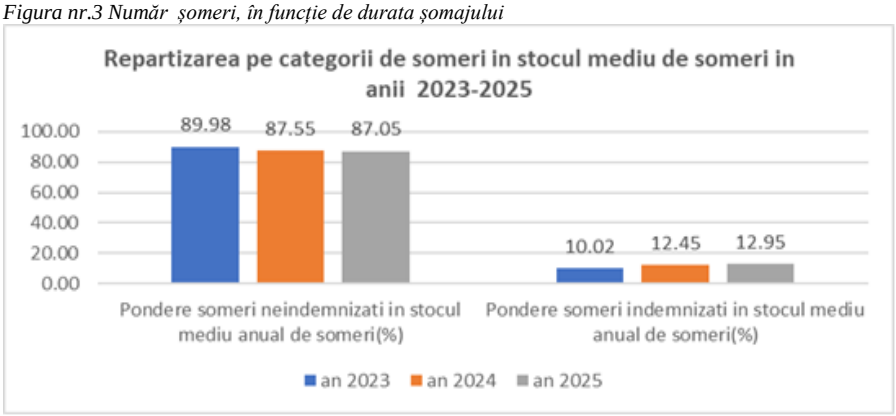


Figura nr.4 Repartizarea pe categorii de șomeri

Analiza somajului înregistrat, pe medii de proveniență, dar și a încadrărilor în muncă în anul 2025, evidențiază că ponderea încadrărilor din mediul rural este mai mică cu aproximativ 37,89% decât ponderea șomerilor cu domiciliul în mediul rural, ceea ce accentuează încă o dată, problemele legate de posibilitatea șomerilor din mediul rural de accesare și ocupare a locurilor de muncă vacante.

Tabel nr. 3 Șomajul pe medii de proveninețǎ: urban / rural

An 2025	Total	Urban		Rural	
		Număr mediu șomeri / număr încadrări	% urban	Număr mediu șomeri/ număr încadrări	% rural
Număr mediu șomeri în evidență în 2025	10505	1669	15,89	8836	84,11
Număr încadrări în muncă prin derularea Programului de Ocupare a Fortei de Muncă	3743	2013	53,78	1730	46.22

Factorii care influențează ocuparea în mediul rural: deprofesionalizarea unei mari părți a populației active civile, datorată unor perioade îndelungate de inactivitate, perioadă în care majoritatea au devenit beneficiari de venit minim de incluziune. Aceasta generează un nivel de ocupabilitate redus al solicitanților de loc de muncă; identificarea tinerilor neet's care nu sunt înregistrați în evidența AJOFM Galați și atragerea acestora prin măsuri active de sprijin; schimbările demografice și migrația populației tinere în țări din spațiul UE; impactul transformărilor tehnologice asupra forței de muncă și asupra competitivității anumitor sectoare economice.

Domeniile în care s-au oferit cele mai multe locuri de muncă vacante în perioada ianuarie-decembrie 2025 sunt: comerț, servicii combinate de îngrijire medicală și asistență socială cu cazare, activități de investigație și protecție, construcții clădiri, industria alimentară, lucrări speciale de construcții, industria construcțiilor metalice și a produselor din metal, restaurante și alte servicii de alimentație, transporturi terestre transporturi prin conducte, activități de secretariat servicii suport și alte activități de servicii prestate, lucrări de geniu civil, activități de arhitectură și inginerie. Aceste domenii reflectă structura economică a județului și necesitatea constantă de forță de muncă în anumite sectoare. De la începutul anului până la data de 31 decembrie 2025, din cele *6638* locuri de muncă vacante intrate în evidența AJOFM Galați, în topul celor mai solicitate ocupații se află: agent de securitate, muncitor necalificat la demolarea clădirilor, zidărie, lucrător comercial, asistent maternal, manipulant mărfuri, vânzător, șofer de autoturisme și camionete, casier, muncitor necalificat la asamblarea montarea pieselor, sudor.
Evoluția somajului. Rata șomajului în județul Galați a înregistrat o creștere comparativ cu anii anteriori, menținându-se la un nivel ridicat. Această evoluție indică existența unor probleme persistente în integrarea forței de muncă. Comparativ cu ultimii 5 ani rata somajului înregistrat în luna decembrie 2025 are un nivel ridicat, de 6,48%, fiind cel mai ridicat din perioada analizată (tabel nr. 4)

Tabel nr. 4 Rata șomajului înregistrat în intervalul 2021-2025

Anul	Rata somajului înregistrat (%)	Luna /An	Rata somajului înregistrat (%)
Rata medie anul 2021	5,85	decembrie 2021	5,65
Rata medie anul 2022	6,27	decembrie 2022	6,13
Rata medie anul 2023	5,56	decembrie 2023	5,20
Rata medie anul 2024	5,48	decembrie 2024	5,55
Rata medie anul 2025	6,34	decembrie 2025	6,48

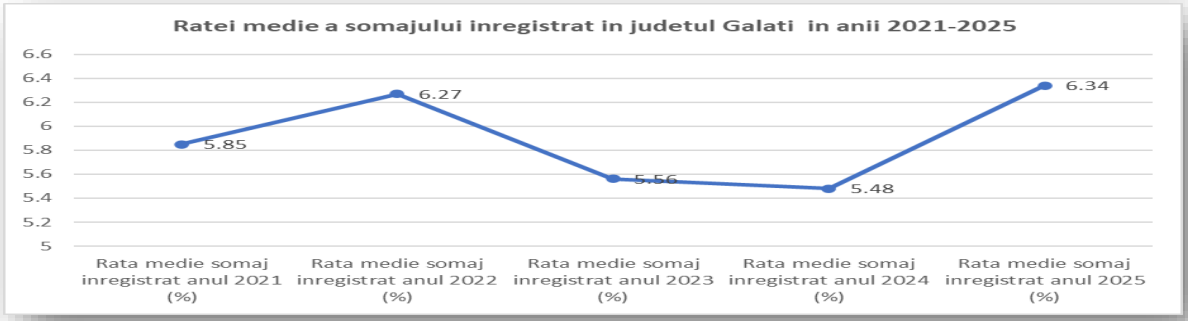


Figura nr.5 Rata medie a șomajului în județul Galați, în perioada 2021-2025

Din analiza evoluției ratei șomajului înregistrat și a numărului de șomeri, pe categorii (indemnizați și neindemnizați) înregistrați în evidențele AJOFM, în perioada ianuarie-dececembrie 2025, comparativ cu perioada similară din 2024, se constată: rata medie a șomajului înregistrat se menține și în anul 2025 la un nivel ridicat, înregistrând un nivel mai mare cu 0,86 puncte procentuale, decât în anul 2024, județul Galați fiind în topul județelor cu rată mare a somajului; creșterea numărului mediu de șomeri înregistrați în anul 2025, cu 1422 persoane, comparativ cu perioada similară din anul 2024, în special pe categoria șomerilor neindemnizați; numărul șomerilor neindemnizați a înregistrat valori ridicate, pe toată perioada analizată, raportat la numărul total de șomeri (ponderi cuprinse între 85% si 90% în numărul total de șomeri), înregistrând o creștere cu 1193 în numărul mediu de șomeri neindemnizați în anul 2025 comparativ cu anul 2024; menținerea numărului mare de șomeri neindemnizați intrați în evidență în anul 2025, la un nivel aproximativ egal cu cel din anul 2024, s-a datorat în special modificării condițiilor de accesare a venitului minim de inserție prin OUG 114/2022 privind modificarea și completarea Legii 196/2016 privind venitul minim de incluziune, în sensul relaxării acestora, dar și datorită condiționării cu privire la dobândirea statutului de grup țintă eligibil în cadrul proiectelor cu finanțare FSE (Fondul Social European) doar după înscrierea în evidența agenției; repartizarea pe nivel de ocupabilitate evidențiază că o pondere de 67,55 % din stocul de șomeri înregistrat la data de 31 decembrie 2025 (7254 persoane), este reprezentată de șomeri greu și foarte greu ocupabili (șomerii neindemnizați beneficiari de venit minim de incluziune sunt preponderent persoane care se încadrează în aceste niveluri de ocupabilitate).

În 2025, prin Programul Național de Ocupare, au fost încadrate în muncă 3743 persoane, dintre care: -1843 femei; -2013 din mediul urban; -1730 din mediul rural. Majoritatea persoanelor au fost: șomeri neindemnizați (2765 persoane); șomeri indemnizati (856 persoane); persoane aflate în căutarea unui loc de muncă (122 persoane); persoanele încadrate în muncă cu vârsta de peste 45 ani reprezintă 54,61% din numărul total.

Tabel nr.5 Numărul de persoane încadrate în muncă prin derularea Programului de ocupare

Grupe de vârstă	Număr persoane încadrate în muncă prin derularea Programului de Ocupare
<25 ani	635
25-30 ani	301
30-35 ani	172
35-45 ani	591
Peste 45 ani	2044
Total	3743

Sursa INS http://www.insse.ro

Structura persoanelor angajate. Repartizarea pe nivel de studii: studii liceale - 1086 persoane; studii gimnaziale - 1067 persoane; - școli profesionale - 802 persoane; - studii superioare - 442 persoane. Aceasta arată că angajările se realizează preponderent în rândul persoanelor cu nivel mediu sau scăzut de educație. Din numărul total de persoane care au fost angajate prin intermediul AJOFM Galați, 443 persoane fac parte din categoria celor greu sau foarte greu ocupabile. În perioada ianuarie-decembrie 2025, numărul persoanelor care au beneficiat de asistență (servicii de mediere, de informare și consiliere profesională) pentru înregistrarea în evidență ca persoane aflate în căutarea unui loc de muncă, în vederea asigurării protecției sociale privind acordarea indemnizației de somaj sau cuprinderea în măsuri active, a fost de 8732 persoane.

Activitatea și interpretarea activității de mediere. Un rol important în realizarea acestor încadrări îl are activitatea de mediere a muncii. În anul 2025, AJOFM Galați a organizat 17 acțiuni de mediere în colaborare cu 10 angajatori, pe următoarele domenii: industria alimentară; construcții; instalații electrice; industria metalică; servicii. Au participat 843 persoane, dintre care peste 50% beneficiari de venit minim de incluziune. Activitatea de mediere evidențiază: implicarea instituțiilor în sprijinirea șomerilor; dificultatea integrării persoanelor vulnerabile; necesitatea colaborării cu angajatorii. Deși există intervenții active, integrarea pe piața muncii rămâne limitată din cauza nivelului scăzut de calificare și a problemelor sociale.

Tabel nr.6 Nivelul încadrării realizate prin programul pentru Ocuparea Forței de Muncă

Anul	Nivel încadrări realizate prin derularea Programului pentru Ocuparea Forței de Muncă	Nivel planificat	Realizat (5)
2020	5582	5200	107,35
2021	4632	4100	112,98

2022	4017	4300	93,42
2023	4145	3850	107,66
2024	3697	3850	96,03
2025	3743	3600	103,97

Sursa INS http://www.insse.ro

Activitatea de formare profesională în anul 2025. În Planul Național de Formare Profesională pe anul 2025, pentru AJOFM Galați s-a prevăzut cuprinderea unui număr de 715 șomeri care să beneficieze de servicii gratuite de formare profesională. Dintre aceștia, 615 șomeri urmau să beneficieze de cursuri gratuite (464 de șomeri la cursuri cu finanțare din BAS și 151 șomeri la cursuri cu finanțare din alte fonduri), iar 100 de șomeri urmau să beneficieze de programe de formare profesională prin ucenicie la locul de muncă. Programele de formare profesională prevăzute pentru 2025 au fost următoarele: agent de securitate, ajutor bucătar, antreprenor în economie socială, bucătar specialist/vegetarian/dietetician, cameristă hotel, competențe antreprenoriale, competențe de comunicare în limba română, competențe digitale, inclusiv de siguranță pe internet și securitate cibernetică, electrician auto, femeie de serviciu, frizer, inspector în domeniul securității și sănătății în muncă, instalator pentru sisteme fotovoltaice, solare, lucrător comercial, manager proiect, manichiurist, maseur, montator instalații solare, operator calculator electronic și rețele, operator introducere validare și prelucrare date, patiser, referent resurse umane, stilist protezist de unghii. În cadrul acestor programe de formare profesională, s-au desfășurat 18 cursuri, la care au participat 407 șomeri, din care până la finele anului au absolvit 372 de șomeri și au abandonat 15 șomeri, dintre care doar 6 din motive imputabile.

Furnizarea formării și structura participanților în 2025. Situația furnizării serviciilor de formare profesională în anul 2025 a fost următoarea: prin Centre Regionale de formare profesională – s-au derulat 12 cursuri (10 începute după 01.01.2025). De aceste cursuri cu finanțare BAS au beneficiat 323 persoane, dintre care 321 șomeri. Prin alți furnizori autorizați – au fost organizate 6 cursuri cu finanțare FSE, la care au participat 83 de șomeri. La cele 16 cursuri începute după 01.01.2025, au fost cuprinse 362 de persoane, din care 360 șomeri. Repartizarea statistică pe grupuri țintă a șomerilor cuprinși la aceste cursuri, este următoarea: 281 femei, 206 șomeri cu indemnizație, 154 fără indemnizație, 20 șomeri de lungă durată <25 ani (peste 6 luni), 25 șomeri de lungă durată, cu vârstă peste 25 ani (peste 12 luni), 2 persoane cu handicap, 4 romi,1 persoană aflată în timpul sau după executarea unei măsuri neprivative de libertate dispuse de organele judiciare, 156 proveniți din mediul rural.

Structura pe vârste a șomerilor cuprinși la cursuri începute în acest an, se prezintă astfel: 91 șomeri tineri cu vârsta <25 ani, din care 70 aflați în primele 4 luni de la înregistrarea în baza de date; 33 șomeri tineri cu vârsta cuprinsă între 25-30 ani, din care 24 aflați în primele 4 luni de la înregistrarea în baza de date; 25 șomeri cu vârsta cuprinsă între 30-35 ani; 77 șomeri cu vârsta cuprinsă între 35-45 ani; 134 șomeri cu vârsta >45 ani, *din care 50* șomeri cu vârsta >55 ani; Structura pe nivel de studii a participanților la cursuri: 4 între 4-7 clase; 102 nivel gimnazial; 14 nivel profesional; 147 liceal; 21 postliceal; 66 nivel universitar; 6 sub 4 clase. Tipuri de programe de formare și rezultatele formării profesionale (figura nr.6)

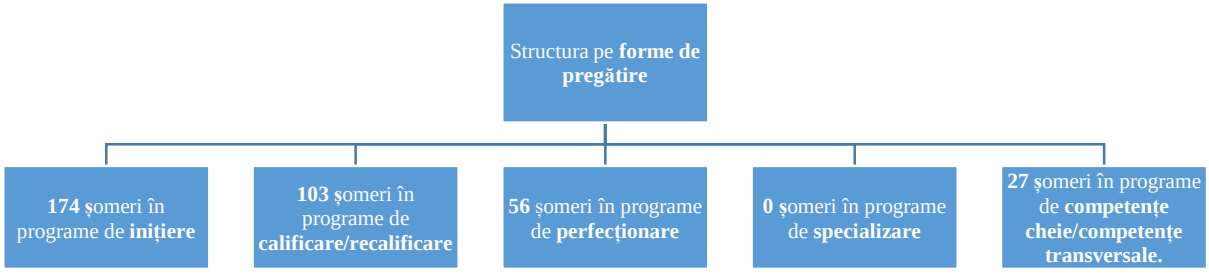


Figura nr.6 Tipuri de programe de formare și rezultatele formării profesionale

Din totalul absolvenților care s-au aflat în monitorizare, s-au angajat un număr de 245 absolvenți ai programelor de formare profesională, din care 217 sunt absolvenți angajați în urma cursurilor finanțate din BAS și 28 angajați în urma absolvirii cursurilor finanțate din proiecte FSE. Structura pe nivel de pregătire a absolvenților de cursuri angajați până la 31.12.2025, este următoarea: 71 absolvenți angajați, cu studii superioare; 7 absolvenți angajați cu studii postliceale; 83 absolvenți angajați, având studii liceale; 26 absolvenți angajați, cu învățământ profesional/arte și meserii; 52 absolvenți angajați, cu învățământ primar/gimnazial; 6 absolvenți angajați, având < 4 clase. Structura pe vârste a absolvenților de cursuri angajați până la această dată, se prezintă astfel: 39 absolvenți angajați, cu vârstă <25 ani; 13 absolvenți angajați, cu vârsta cuprinsă între 25-30 ani; 12 absolvenți angajați, cu vârsta cuprinsă între 30-35 ani; 60 absolvenți angajați, cu vârsta cuprinsă între 35-45 ani; 121

absolvenți angajați, cu vârsta >45 ani *din care 35* șomeri cu vârsta >55 ani; din cei 245 de șomeri ocupați, 160 sunt din mediul urban, 85 sunt proveniți din mediul rural, 187 sunt femei, 58 bărbați, 148 sunt șomeri indemnizați, 97 șomeri neindemnizați.

Munca în străinătate prin rețeaua EURES în anul 2025. În cadrul AJOFM Galați funcționează Compartimentul EURES (rețeaua Serviciilor Publice de Ocupare Europene) - unde sunt transmise, spre mediere, oferte ale angajatorilor din țările UE, destinate cetățenilor români. Toate ofertele destinate cetățenilor români disponibile prin intermediul www.eures.anofm.ro au fost promovate în cadrul agenției. Principalele activități în cadrul compartimentului EURES sunt: informare, consiliere și mediere; sprijin pentru CV Europass și interviu; asistență pentru mobilitate în UE. Activitatea EURES în anul 2025: în perioada ianuarie-decembrie 2025, prin compartimentul EURES au fost realizate următoarele activități: au fost promovate aproximativ 1419 locuri de muncă în state UE/SEE, precum: Germania, Norvegia, Danemarca, Irlanda, Spania, Malta, Franța. Promovarea s-a efectuat în principal prin afișare și canalul de comunicare – Facebook. Prin pagina Facebook, cu peste 11240 urmăritori, au fost efectuate postări cu subiecte de actualitate referitoare la EURES și la Autoritatea Europeană a Muncii (ELA) etc. În total au fost peste 36600 vizualizari.

În cadrul activității zilnice 639 persoane au fost informate, asistate sau consiliate - au fost oferite informații cu privire la funcționalitatea rețelei EURES prin ședințe de grup (15 sesiuni cu participarea a 566 persoane) sau individuale (73 persoane interesate) respectiv: au fost oferite servicii de consiliere și orientare pentru locurile de muncă disponibile în rețeaua EURES, sprijin pentru alcătuirea CV-ului Europass, scrisorilor de intenție, pregătire în vederea susținerii interviului de angajare, dezvoltarea motivației pentru muncă, sugestii pentru înlăturarea obstacolelor ce-ar putea interveni în mobilitatea forței de muncă, sprijin în efectuarea aplicațiilor pentru locurile de muncă identificate etc. Au fost organizate activități pentru: liceeni; studenți; șomeri; absolvenți; persoane interesate de muncă în UE.

Activități de informare și promovare desfășurate prin rețeaua EURES. Pe lângă activitățile de informare și consiliere desfășurate în mod curent, Compartimentul EURES din cadrul AJOFM Galați a organizat și a participat în anul 2025 la o serie de evenimente, sesiuni de informare și activități de promovare a mobilității profesionale europene. Aceste acțiuni au avut ca scop creșterea gradului de informare privind oportunitățile de ocupare din Spațiul Economic European, promovarea serviciilor oferite prin rețeaua EURES și facilitarea accesului cetățenilor la informații privind condițiile de muncă și de viață din statele membre ale Uniunii Europene. Se evidențiază diversitatea activităților desfășurate prin intermediul rețelei EURES, de la sesiuni de informare și consiliere până la participarea la evenimente naționale și internaționale dedicate mobilității profesionale. Aceste activități completează procesul de promovare a ofertelor de muncă disponibile în Spațiul Economic European și contribuie la dezvoltarea parteneriatelor instituționale, la creșterea nivelului de informare a beneficiarilor și la facilitarea accesului acestora la oportunitățile de ocupare existente pe piața muncii europene.

Sesiuni de informare EURES și promovarea programelor de mobilitate TMS. În completarea activităților de promovare și consiliere desfășurate prin rețeaua EURES, în perioada 26.03.2025 – 03.12.2025 au fost organizate 15 sesiuni de informare dedicate oportunităților de ocupare în Spațiul Economic European și programelor de mobilitate TMS. Aceste activități au fost adresate elevilor, studenților, șomerilor și persoanelor interesate de mobilitatea profesională europeană și au reunit în total 566 de participanți.

Tabel nr.7 Sesiuni de informare EURES organizate în anul 2025

Data	Grup țintă	Participanți	Tematici principale
26.03.2025	Cursanți „Operator PC”	20 șomeri	Rețeaua EURES, accesarea platformei EURES, oportunități de ocupare în SEE
27.03.2025	Liceeni – Liceul Tehnologic „Radu Negru” Galați	25 elevi	Rețeaua EURES și oportunități de mobilitate europeană
02.04.2025	Liceeni – Liceul de Turism și Alimentație Publică „Dumitru Moțoc” Galați	46 elevi	Oportunități de ocupare și programe de mobilitate
03.04.2025	Liceeni – Colegiul Economic „Virgil Madgearu” Galați	36 elevi	Rețeaua EURES și piața muncii europene
03.04.2025	Elevi – Școala Postliceală Sanitară „Christiana” Galați	27 elevi	Mobilitate profesională și oportunități de ocupare

08.04.2025	Liceeni – Colegiul de Industrie Alimentară „Elena Doamna” Galați	70 elevi	Rețeaua EURES și programele TMS
09.04.2025	Studenți- Facultatea de Inginerie	20 studenți	Oportunități de muncă și mobilitate în UE
15.05.2025	Cetățeni francezi – French European Week	42 participanți	„Condiții de viață și de muncă în România”
21.05.2025	Studenți și absolvenți – Târgul de joburi și stagii de practică	25 studenți (11 contacte înregistrate)	Oportunități de ocupare la nivel național și european
29.05.2025	Studenți – Facultatea de Istorie și Filosofie, Asistență Socială	19 studenți	Măsuri de ocupare, stagii, ucenicie, programul TMS
30.05.2025	Liceeni – Liceul Tehnologic „Anghel Saligny” Galați	30 elevi	Rețeaua EURES și mobilitatea profesională
01.10.2025	Studenți, absolvenți și persoane interesate	85 participanți	„Informează-te din timp! Condiții de viață și de muncă în Germania și Țările de Jos”
10.10.2025	Angajatori participanți la Bursa locurilor de muncă	16 reprezentanți	Rețeaua EURES și recrutarea internațională
14.10.2025	Studenți, absolvenți și persoane interesate	78 participanți	„Informează-te din timp! Condiții de viață și de muncă în Franța”
03.12.2025	Cursanți program Referent resurse umane	27 șomeri	Rețeaua EURES, programele de mobilitate TMS, oportunități de ocupare în SEE, accesarea serviciilor EURES

Analiza sesiunilor de informare evidențiază faptul că accentul a fost pus pe promovarea oportunităților de ocupare disponibile în Spațiul Economic European, prezentarea condițiilor de viață și de muncă din diferite state europene, utilizarea platformei EURES și accesarea programelor de mobilitate TMS. Totodată, participanții au fost informați cu privire la redactarea CV-ului Europass, pregătirea pentru interviurile de angajare, măsurile active de ocupare și sprijinul financiar disponibil pentru mobilitatea profesională europeană.

Principalele teme abordate în cadrul sesiunilor de informare EURES. Pe parcursul desfășurării sesiunilor de informare, accentul a fost pus pe dezvoltarea nivelului de informare și conștientizare a participanților privind oportunitățile de ocupare și mobilitate profesională existente în Spațiul Economic European. Participanții au fost informați cu privire la drepturile și obligațiile lucrătorilor mobili, avantajele mobilității profesionale europene, condițiile de viață și de muncă din statele membre ale Uniunii Europene, precum și modalitățile de prevenire a situațiilor de exploatare prin muncă. Au fost prezentate serviciile oferite prin rețeaua EURES, utilizarea portalurilor EURES și Europass, recunoașterea diplomelor și calificărilor profesionale, programele de mobilitate TMS, sursele oficiale de informare europeană și rolul Autorității Europene a Muncii (ELA) în susținerea mobilității forței de muncă. Activitățile au urmărit dezvoltarea competențelor necesare accesării unui loc de muncă în străinătate, prin informarea participanților cu privire la redactarea CV-ului Europass, pregătirea pentru interviul de angajare și accesarea oportunităților de recrutare disponibile prin intermediul rețelei EURES.

Tabel nr. 8. Tematici abordate în cadrul sesiunilor de informare EURES

Nr.crt.	Tematică abordată
1.	Integrarea pe piața muncii și oportunitățile de ocupare
2.	Drepturile și obligațiile lucrătorilor mobili în UE/SEE
3.	Avantajele mobilității profesionale europene
4.	Serviciile oferite prin rețeaua EURES
5.	Portalurile EURES și Europass
6.	Elaborarea CV-ului Europass și a scrisorii de intenție
7.	Pregătirea pentru interviul de angajare
8.	Recunoașterea diplomelor și calificărilor în UE/SEE
9.	Programul EURES Targeted Mobility Scheme (TMS)
10.	Condițiile de viață și de muncă în statele membre UE
11.	Surse europene de informare și recrutare
12.	Rolul Autorității Europene a Muncii (ELA)

Tematicile abordate în cadrul sesiunilor de informare au urmărit dezvoltarea competențelor necesare pentru accesarea oportunităților de ocupare disponibile în Spațiul Economic European și creșterea nivelului de informare privind mobilitatea profesională europeană. Prin prezentarea serviciilor oferite de rețeaua EURES, a programelor de mobilitate TMS și a instrumentelor precum Europass, participanții au dobândit informații utile pentru identificarea și accesarea locurilor de muncă disponibile pe piața muncii europene. Rezultatele acestor activități se reflectă și în numărul ofertelor de muncă promovate prin rețeaua EURES în anul 2025.

Tabel nr. 9 Evoluția locurilor de muncă vacante prin EURES în 2025

Luna	Număr locuri de muncă vacante primite	Dintre acestea, cele mai multe locuri de muncă au fost primite de la angajatori din:	Dintre acestea, cele mai multe locuri de muncă au fost oferite pentru ocupațiile:
Ianuarie	123	Italia (50) Irlanda (11) Norvegia (35) Malta (7)	Irlanda (10 lucrători în industria cărnii), Norvegia (35 șoferi autobuz), Malta (2 dezvoltatori software BAS), Italia (50 animatori la centre de vacanță)
Februarie	171	Letonia (2) Italia (71) Malta (7) Norvegia (52)	Letonia (1 inginer mecanic, 1 inginer de testare), Italia (15 șoferi autobuz), Malta (1 inginer electrician), Norvegia (50 muncitori în industria piscicolă)
Martie	43	Danemarca (10) Italia (4)	Danemarca (10 tehnicieni constructii navale), Italia (4 specialiști în vânzări, marketing și relații publice)
Aprilie	104	Danemarca (30), Olanda (21)	Danemarca (20 tehnicieni de automatizări), Olanda (13 angajați în industria alimentară)
Mai	63	Norvegia (12) Germania (10) Irlanda (3) Franța (1) Malta (7)	Norvegia (12 betoniști), Germania (10 lucrători la prelucrarea metalelor), Irlanda (2 specialiști în domeniul științelor medicale de laborator), Franța (1 medic chirurgie dentară), Malta (1 inginer proiect ELV)
Iunie	133	Slovenia (1) Polonia (21) Spania (5) Germania (20)	Slovenia (1 medic stomatolog), Polonia (1 manager de proiect pentru centrale solare, 20 montatori panouri solare), Spania (5 tehnicieni de întreținere ascensoare), Germania (20 educatoare/educatori)
Iulie	164	Suedia (120) Finlanda (39)	Suedia (40 operatori de proces, 40 mecanici, 30 electricieni), Finlanda (34 muncitori prefabricate elemente beton)
August	108	Germania (50) Polonia (29)	Germania (10 sudori, 10 electricieni, 10 stivuitori), Polonia (20 muncitori în construcții)
Septembrie	33	Finlanda (17)	Finlanda (5 operatori mașini CNC, 3 sudori)
Octombrie	222	Spania (210)	Spania (80 lucrători necalificati în agricultură, 80 operatori depozit, 30 stivuitori, 20 supervizor de linie)
Noiembrie	236	Norvegia 108 Suedia (90)	Norvegia (100 lucrători în producție – prelucrarea somonului), Suedia (10 operatori topitori, 10 operatori turnare continuă, 10 mecanici – laminor la cald, 10 electicieni – zona de turnare, 10 electricieni – macarale și echipamente ridicare, 10 mecanici – macarale și echipamente ridicare, 10 operatori de proces – laminor la cald, 10 mecanici – zona topitorie, 10 electricieni)
Decembrie	19	Olanda (11)	Olanda (5 marinari, navigatori și asimilați, 5 timonieri)
Total	1419		

Sursa INS http://www.insse.ro

Analiza ofertelor de muncă promovate prin rețeaua EURES în anul 2025 evidențiază existența unui număr total de 1.419 locuri de muncă disponibile în statele membre ale Uniunii Europene și SEE. Cele mai multe oferte au fost înregistrate în lunile octombrie (222 locuri de muncă) și noiembrie (236 locuri de muncă), în principal în Spania, Norvegia și Suedia. Domeniile cele mai solicitate au fost agricultura, industria alimentară, construcțiile,

transporturile și sectorul industrial. Diversitatea ocupațiilor disponibile demonstrează faptul că rețeaua EURES oferă oportunități atât pentru persoane cu calificare redusă, cât și pentru specialiști din domenii tehnice, medicale sau inginerești, contribuind la facilitarea mobilității profesionale europene.

Locurile de muncă vacante pentru cetățenii străini. Pe lângă mobilitatea profesională a cetățenilor români prin intermediul rețelei EURES, piața muncii din județul Galați evidențiază și o cerere constantă de forță de muncă provenită din afara țării. Numărul locurilor de muncă vacante comunicate de angajatori pentru cetățenii străini reflectă dificultățile întâmpinate în ocuparea anumitor posturi și necesitatea identificării unor soluții alternative pentru acoperirea deficitului de personal existent în diverse sectoare economice.

Tabelul nr.10 Evoluția locurilor de muncă vacante pentru cetățenii străini în perioada 2023–2025

An	Nr. locuri vacante	Nr. firme
2023	8.265	437
2024	9.043	468
2025	4.805	429

Analiza evoluției locurilor de muncă vacante pentru cetățenii străini în perioada 2023–2025 evidențiază existența unei cereri constante de forță de muncă din partea angajatorilor. Numărul locurilor de muncă vacante comunicate a crescut de la 8.265 în anul 2023 la 9.043 în anul 2024, ceea ce sugerează menținerea și chiar accentuarea deficitului de personal în anumite sectoare economice. În anul 2025 au fost comunicate 4.805 locuri de muncă vacante, iar numărul firmelor solicitante s-a menținut la un nivel ridicat, respectiv 429 de angajatori. Aceste date indică faptul că recrutarea cetățenilor străini reprezintă o soluție utilizată de angajatori pentru acoperirea necesarului de personal în domenii în care ocuparea posturilor prin forța de muncă disponibilă pe plan local este dificilă. Rezultatele evidențiază rolul tot mai important al mobilității forței de muncă în asigurarea funcționării activităților economice și în răspunsul la nevoile pieței muncii.

Analiza distribuției lunare a locurilor de muncă vacante pentru cetățenii străini evidențiază fluctuații ale cererii de personal pe parcursul perioadei analizate. Cele mai ridicate valori au fost înregistrate în lunile martie, mai și iunie, perioade asociate intensificării activităților economice și creșterii necesarului de forță de muncă. De asemenea, numărul firmelor solicitante s-a menținut constant pe parcursul celor trei ani analizați, ceea ce confirmă interesul angajatorilor pentru recrutarea cetățenilor străini în vederea ocupării locurilor de muncă vacante și acoperirii deficitului de personal existent în anumite domenii de activitate. Pentru o înțelegere mai clară a deficitului de personal existent pe piața muncii, este importantă analiza domeniilor și ocupațiilor pentru care angajatorii au comunicat locuri de muncă vacante destinate cetățenilor străini. Datele evidențiază faptul că solicitările provin din mai multe sectoare economice, de la construcții și industrie până la servicii și activități specifice domeniului HoReCa.

Tabelul nr.11. Principalele domenii de activitate și ocupații solicitate pentru ocuparea locurilor de muncă vacante destinate cetățenilor străini în județul Galați, în perioada 2023–2025

Domeniu	Exemple de ocupații
Construcții și infrastructură	muncitor necalificat în construcții, muncitor la întreținerea drumurilor și autostrăzilor, dulgher, fierar betonist, zidar, zidar pietrar, zidar roșar-tencuitor, asfaltator, pavator, instalator apă-canal, mașinist utilaje (ifronist), mecanic utilaj
Industria navală și construcții metalice	sudor, tubulator naval, lăcătuș construcții metalice și navale, lăcătuș mecanic, lăcătuș la prelucrarea țevilor, polizator, izolator termic, electrician nave
Transport și logistică	conducător auto transport rutier de mărfuri, șofer de autoturisme și camionete, curier, manipulant mărfuri, încărcător-descărcător, magaziner, dispecer
Comerț și servicii	lucrător comercial, casier, reprezentant comercial, vânzător, agent vânzări
Industrie și producție	muncitor la asamblarea și montarea pieselor, muncitor în metalurgie, operator prelucrare mase plastice, ambalator manual, tâmplar universal, confecționer tâmplărie aluminiu și PVC, operator CNC, lucrător sortator deșeuri reciclabile
HoReCa și turism	bucătar, ajutor bucătar, ospătar, ajutor ospătar, lucrător bucătărie, barman, bufetier, cameristă, îngrijitor spații hoteliere
Agricultură și zootehnie	muncitor agricol, tractorist, îngrijitor animale, tehnician veterinar, muncitor în livezi și plantații

Curățenie și întreținere	femeie de serviciu, menajeră, agent curățenie clădiri și mijloace de transport, îngrijitor spații verzi
Ocupații tehnice și de specialitate	inginer construcții, electrician de întreținere și reparații, tehnician mecanic, biolog, consultant în management, specialist marketing

Sursa: Prelucrare proprie pe baza situațiilor AJOFM Galați privind forța de muncă autohtonă disponibilă pentru locurile de muncă vacante comunicate de angajatori, în perioada 2023–2025.

Analiza situațiilor privind forța de muncă autohtonă disponibilă pentru locurile de muncă vacante comunicate de angajatorii din județul Galați în perioada 2023–2025 evidențiază existența unui deficit persistent de personal în mai multe sectoare economice. Cele mai multe solicitări au fost înregistrate în domeniul construcțiilor și infrastructurii, unde au fost căutați muncitori necalificați, fierari betoniști, dulgheri, zidari, asfaltatori, instalatori și personal pentru întreținerea drumurilor și autostrăzilor. Un alt domeniu important a fost industria metalică și construcțiile navale, unde s-au remarcat cereri constante pentru sudori, lăcătuși, polizatori, electricieni și alte ocupații tehnice. De asemenea, cereri semnificative au fost înregistrate în transporturi și logistică, agricultură, industria prelucrătoare, sectorul HoReCa, comerț și servicii.

Datele analizate arată că deficitul de personal nu vizează doar ocupațiile necalificate, ci și profesii care necesită calificare sau specializare. Această situație explică apelul constant al angajatorilor la recrutarea lucrătorilor străini, ca soluție pentru acoperirea necesarului de forță de muncă și pentru asigurarea continuității activităților economice. Tendințele identificate demonstrează existența unor dezechilibre între cererea și oferta de muncă la nivel local, în special în domeniile caracterizate prin condiții de muncă dificile, fluctuație ridicată a personalului sau deficit de competențe specifice.

Concluzii

Analiza activității Agenției Județene pentru Ocuparea Forței de Muncă Galați evidențiază rolul important al acestei instituții în implementarea măsurilor de ocupare și în facilitarea accesului persoanelor pe piața muncii. Prin serviciile de informare, consiliere profesională, mediere și formare profesională, AJOFM Galați contribuie la creșterea șanselor de integrare profesională și la dezvoltarea competențelor necesare adaptării la cerințele actuale ale pieței muncii. Datele analizate pentru anul 2025 demonstrează implicarea instituției în organizarea programelor de formare profesională, în susținerea persoanelor aflate în căutarea unui loc de muncă și în promovarea măsurilor active de ocupare. Rezultatele obținute evidențiază importanța acestor servicii pentru șomeri și pentru alte categorii de persoane care doresc să își îmbunătățească perspectivele profesionale.

Un rol deosebit îl are și rețeaua EURES, care facilitează accesul cetățenilor români la oportunități de angajare în statele membre ale Uniunii Europene și ale Spațiului Economic European. Activitățile de informare și consiliere desfășurate pe parcursul anului 2025 au contribuit la creșterea nivelului de informare privind mobilitatea profesională europeană, drepturile lucrătorilor și condițiile de viață și de muncă din statele membre. Analiza locurilor de muncă vacante destinate cetățenilor străini evidențiază existența unui deficit de forță de muncă în anumite domenii economice, precum construcțiile, industria, transporturile, serviciile și domeniul HoReCa. Astfel, angajatorii întâmpină dificultăți în ocuparea unor posturi prin forța de muncă disponibilă la nivel local și apelează tot mai frecvent la recrutarea cetățenilor străini pentru acoperirea necesarului de personal.

În urma analizei realizate, consider că măsurile implementate prin AJOFM Galați au un rol important atât în sprijinirea persoanelor aflate în căutarea unui loc de muncă, cât și în susținerea angajatorilor. În același timp, activitatea desfășurată prin rețeaua EURES oferă oportunități valoroase pentru persoanele interesate de mobilitatea profesională europeană. Datele analizate evidențiază atât nevoia de personal existentă în anumite domenii de activitate, cât și importanța dezvoltării continue a competențelor profesionale. Consider că o colaborare mai strânsă între instituțiile publice, angajatori și sistemul educațional poate contribui la reducerea deficitului de forță de muncă și la creșterea gradului de ocupare, atât la nivel local, cât și la nivel european.

Bibliografie

1.Legea nr. 76/2002 privind sistemul asigurărilor pentru șomaj și stimularea ocupării forței de muncă
2.HG nr. 174/2002 pentru aplicarea Legii nr. 76/2002
3.Agenția Națională pentru Ocuparea Forței de Muncă (ANOFM) – www.anofm.ro
4.Agenția Județeană pentru Ocuparea Forței de Muncă Galați – date oficiale 2025
5.Institutul Național de Statistică (INS) –http://www.insse.ro
6.EURES România – www.eures.anofm.ro
7.Platforme online de recrutare: eJobs, BestJobs
8.https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocumentAfis/259039
9.https://www.anofm.ro/hotarare-nr-174-din-20-februarie-2002-pentru-aprobarea-normelor-metodologice-de-aplicare-a-legii-nr-76-2002-privind-sistemul-asigurarilor-pentru-somaj-si-stimularea-ocuparii-fortei-de-munca/

&