



HR EXCELLENCE IN RESEARCH

UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA

CONFERINȚA NAȚIONALĂ CU PARTICIPARE INTERNAȚIONALĂ „INTEGRARE PRIN CERCETARE ȘI INOVARE”

Științe ale educației

10-11 noiembrie 2022

**DEDICATĂ ZILEI
INTERNAȚIONALE
A ȘTIINȚEI PENTRU
PACE ȘI DEZVOLTARE**

Chișinău, 2022



UNIVERSITATEA
DE STAT DIN MOLDOVA



HR EXCELLENCE IN RESEARCH

**Conferința științifică națională
cu participare internațională
„INTEGRARE PRIN CERCETARE ȘI INOVARE”
dedicată Zilei internaționale a Științei
pentru Pace și Dezvoltare**

10-11 noiembrie 2022

Științe ale educației

Chișinău, 2022

CZU 082=135.1=111=161.1

I-58

**Conferința științifică națională cu participare internațională
„INTEGRARE PRIN CERCETARE ȘI INOVARE”
dedicată Zilei internaționale a Științei pentru Pace și Dezvoltare
10-11 noiembrie 2022**

Responsabil de ediție:

Aurelia HANGANU, dr. hab., conf. univ., prorector activitate științifică și relații internaționale

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII

"Integrare prin cercetare și inovare", conferință științifică națională cu participare internațională (2022; Chișinău). Conferința științifică națională cu participare internațională "Integrare prin cercetare și inovare", dedicată Zilei internaționale a Științei pentru Pace și Dezvoltare, 10-11 noiembrie 2022 / comitetul științific: Igor Șarov [et al.]; comitetul de organizare al conferinței: Raisa Crețu [et al.]. – Chișinău: CEP USM, 2022 – . – ISBN 978-9975-152-48-8.

Științe ale educației. – 2022. – 231 p.: fig., tab. – Texte: lb. rom., engl., rusă. – Antetit.: Univ. de Stat din Moldova. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – 50 ex. – ISBN 978-9975-62-471-8.

082=135.1=111=161.1

I-58

ISBN 978-9975-62-471-8

Conferința științifică națională cu participare internațională
„INTEGRARE PRIN CERCETARE ȘI INOVARE”
dedicată Zilei internaționale a Științei pentru Pace și Dezvoltare

Comitetul științific:

Igor Șarov	Universitatea de Stat din Moldova, rector, dr., conf. univ.
Aurelia Hanganu	Universitatea de Stat din Moldova, prorector, dr. hab., conf. univ.
Georgeta Stepanov	Universitatea de Stat din Moldova, președintele Consiliului științific, dr.hab., prof.univ.
Vitalie Sochircă	Universitatea de Stat din Moldova, decan al Facultății de Biologie și Pedologie, dr., conf. univ.
Corneliu Iașu	Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, România, prorector, dr., prof.univ.
Ciprian Palaghianu	Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava, România, decan, dr. ing.
Viorica Gladchi	Universitatea de Stat din Moldova, decan al Facultății de Chimie și Tehnologie Chimică, dr., conf. univ.
Serghei Brinza	Universitatea de Stat din Moldova, decan al Facultății de Drept, dr.hab., prof. univ.
Tudorel Toader	Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, România, rector, dr., prof.univ.
Adrian Stoica-Constantin	Universitatea „Ovidius” din Constanța, România, decanul Facultății de Drept și Științe Administrative, dr., prof.univ.
Liliana Dmitroglu	Universitatea de Stat din Moldova, decan al Facultății de Fizică și Inginerie, dr., conf. univ.
Marius Ștef	Universitatea de Vest din Timișoara, România, decan al Facultății de Fizică, dr., conf.univ.
George Culea	Universitatea „Vasile Alecsandri” din Bacău, România, Facultatea de Inginerie, dr., prof.univ.
Sergiu Matveev	Universitatea de Stat din Moldova, decan al Facultății de Istorie și Filosofie, dr., conf. univ.
Viorel Vizureanu	Universitatea din București, România, decan al Facultății de Filosofie din București, dr., prof.univ.
Victoria Bulicanu	Universitatea de Stat din Moldova, decan al Facultății de Jurnalism și Științe ale Comunicării, dr., conf. univ.
Milena Yankova	Universitatea Neofit Rilski din Blagoevgrad, Bulgaria, dr., lector univ.
Ludmila Usatâi	Universitatea de Stat din Moldova, decan al Facultății de Litere, dr., conf. univ.
Valeriu Ungureanu	Universitatea de Stat din Moldova, decan al Facultății de Matematică și Informatică, dr., conf. univ.
Vladimir Guțu	Universitatea de Stat din Moldova, decan al Facultății de Psihologie, Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială, dr. hab., prof. univ.
Iuliana Marta Vicol	Universitatea „Petre Andrei,, din Iași, România, dr.
Valentin Cosmin Blândul	Universitatea din Oradea, România, dr., prof.univ.
Conțiu Tiberiu Șoitu	Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, România, dr., prof.univ.
Constantin Ciorbă	Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, dr.hab., prof.univ.
Alexandru Solcan	Universitatea de Stat din Moldova, decan al Facultății de Relații Internaționale, Științe Politice și Administrative, dr., conf. univ.
Vakhtang Maisaia	Universitatea Internațională din Caucaz, dr., prof.univ.
Maria Hămuraru	Universitatea de Stat din Moldova, decan al Facultății de Științe Economice, dr., conf. univ.
Irina Teodora Manolescu	Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, România, dr., conf.univ.

COMITETUL DE ORGANIZARE AL CONFERINȚEI:

Raisa Crețu, șef Secție	Secția Managementul activității de cercetare și protecția elaborărilor științifice
Tatiana Bulimaga, șef Secție	Secția Relații internaționale
Marianna Savva, specialist principal	Secția Managementul activității de cercetare și protecția elaborărilor științifice
Lilia Dogoter	directorul Bibliotecii Centrale Universitare
Ghenadie Sîrbu, dr.	director Editură USM
Aurelia Crivoi, dr.hab., prof. univ.	responsabili Atelierul biologie și ecologie
Steliana Clapco, dr., conf. cercet.	
Ilie Boian, dr., conf. univ.	responsabil Atelierul Geoștiințe și silvicultură
Elena Tutovan, dr., conf.univ.	responsabili Atelierul Chimie și tehnologie chimică
Vladislav Blonschi, dr., lector univ.	
Tatiana Pașa, lector univ.	Responsabil Atelierul Matematică și informatică
Natalia Nedeoglo, dr., conf.univ.	Responsabili Atelierul Fizică și inginerie
Veaceslav Sprincean, dr., lector univ.	Responsabil Atelierul științifico-practic „Tehnologii fizice avansate cu aplicarea UVS în monitorizarea și modelarea factorilor de mediu”, Ediția a III-a
Dumitru Dodul, dr., conf.univ.	Responsabil Atelierul Filosofie și antropologie
Elena Varzari, dr., conf. univ.	Responsabili Atelierul Litere
Cristina Grossu-Chiriach, dr., conf. univ.	
Dorina Gurev, dr., conf.univ.	Responsabili Atelierul Drept penal
Stanislav Copețchi, dr., conf.univ.	
Svetlana Slusarenco, dr., conf. univ.	Responsabili Atelierul Drept public
Oleg Pantea, dr., conf. univ.	
Lilia Gribincea, dr., conf.univ.	Responsabili Atelierul Drept internațional
Valentin Roșca, dr., lector univ.	
Tatiana Tabuncic, dr., conf.univ.	Responsabili Atelierul Drept privat
Natalia Chibac, dr., lector univ.	
Elena Belei, dr., conf.univ.	Responsabili Atelierul Drept procedural
Igor Dolea, dr.hab., prof.univ.	
Galina Lușmanschi, dr., conf.univ.	Responsabil Atelierul Științe economice
Laura Tugarev, dr., lector univ.	Responsabil Atelierul Comunicare și teoria informării
Mariana Tacu, dr., conf.univ.	Responsabil Atelierul Jurnalism și procese mediatice
Tatiana Ciobanu, dr., conf.univ.	Responsabili Atelierul Științe politice și administrative
Victoria Bevziuc, dr., lector univ.	
Carolina Budurina-Goreacii, dr., lector univ.	Responsabil Atelierul Relații internaționale
Angela Potâng, dr., conf. univ.	
Galina Pravițchi, dr., lector univ.	Responsabili Atelierul Psihologie
Olga Bondarenco, dr., lector univ.	
Maia Șevciuc, dr, prof. univ.	Responsabili Atelierul Științe ale educației
Viorica Reaboi-Petrachi, dr., lector univ.	
Nadejda Butnari, lector univ.	
Vladimir Guțu, dr.hab., prof.univ.	Responsabili Atelierul Curriculumul pentru educația nonformală în dezvoltare
Carolina Țurcanu, dr., conf.cercet.	
Stela Milicenco, dr., conf. univ.	Responsabili Atelierul Sociologie și asistență socială
Tatiana Spataru, dr. hab.,prof.univ.	
Nicolae Bragarenco, dr., conf.univ.	Responsabili Atelierul Educație fizică – întreprinționale și modern
Andrei Salcoci, asist.univ.	

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ И СПЕЦИФИКА ВНУТРИЛИЧНОСТНОГО КОНФЛИКТА В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

FEATURES OF ADAPTATION AND THE SPECIFICITY OF INTRAPERSONAL CONFLICT IN ADOLESCENCE

Жанна РАКУ, ORCID: 0000-0002-1775-6344

Юлия РАКУ, ORCID: 0000-0002-9096-7121

Молдавский Государственный Университет

Кишиневский государственный педагогический университет им И. Крянгэ

CZU: 159.928.23-053.6:303.433.2

e-mail: racu.jana6@gmail.com

e-mail: racu.iulia9@gmail.com

Проблема адаптации является актуальной и классической в современной психологии. На уровень адаптации влияют многочисленные факторы, в том числе и личностные структуры [1, 2]. Одним из них является внутриличностный конфликт, который играет в жизни юноши неоднозначную роль, с одной стороны, он выступает как источник развития личности, а в крайних проявлениях может принимать острую форму и стать причиной развития невротических реакций. Важным является преодоление конфликтных ситуаций и агрессивности, что позволяет нормальной адаптации старшеклассника, через усвоение и сознательное принятия морально-нравственных ценностей, приобретения новых адаптивных умений и успешной самореализации [3, 4].

В рамках нашего пилотажного исследования проверялось предположение о том, что существует взаимосвязь уровня адаптации и специфика внутриличностного конфликта у старшеклассников. В исследовании приняли участие 60 испытуемых в возрасте 17-19 лет, (29 юношей и 31 девушек) из городских лицеев РМ. В качестве основных методик были использованы Шкала социально-психологической адаптированности (СПА), разработанная К.Роджерсом и Р.Даймондом, а также методика «Личностная агрессивность и конфликтность», авторы Е.П.Ильин и П.А.Ковалев, которая предназначена для выявления таких личностных характеристик как склонности субъекта к конфликтности и агрессивности. Методика состоит из 81 вопроса, предусматриваемых два варианта ответа: Да и Нет. Тест включает в себя 8 шкал, с максимальным показателем 10 баллов для каждой из них. В таблице 1 представлены шкалы методики «Личностная агрессивность и конфликтность», авторы Е.П.Ильин и П.А.Ковалев.

Таблица 1

Шкалы методики «Личностная агрессивность и конфликтность»

№ п/п	Шкалы	Аббревиатура
1	Склонности к вспыльчивости	С В
2	Склонности к наступательности	С Н
3	Склонности к обидчивости	С О
4	Склонности к неуступчивости	С К Н
5	Склонности к бескомпромиссности	С Б
6	Склонности к мстительности	С М
7	Склонности к нетерпимости ко мнению других	С Н Д
8	Склонности к нетерпимости к подозрительности	С Н П

Для изучения адаптации использовалась Шкала СПА, которая позволяет оценить эмоциональное самочувствие старшеклассников в школе и социуме. В продолжение в таблицах 2 и 3 представим полученные результаты.

Таблица 2

Результаты испытуемых по методике СПА

Уровень адаптации	Высокий	%	Средний	%	Низкий	%
Кол-во исп. / %	28	46,6%	27	45%	5	8,4%

Анализ результатов свидетельствует о том, что высокий уровень адаптации характерен примерно для половины (46,6%) испытуемых, а средний, соответственно, для 45% старшеклассников. Эти показатели указывают на становление и взросление личности, которые опираются на формирование чувства собственного достоинства юношей и выработку умения уважать других, открытость реальной практике деятельности и отношений, понимание своих проблем к стремлению справиться с ними. Вместе с тем, в изучаемой выборке для 5 старшеклассников (8,4 %) зафиксирован низкий уровень адаптации. Данные результаты указывают на неприятие этими испытуемыми себя и других, наличие у них защитных «барьеров» в осмыслении своего актуального опыта, кажущееся «решение» проблем, т.е. на субъективном психологическом уровне, в собственном представлении, а не в действительности и негибкость психических процессов.

Таблица 3

Результаты испытуемых по методике «Личностная агрессивность и конфликтность»

Уровень	высокий	средний	низкий
Кол-во исп.	7	14	39
%	11,7%	23,3%	65%

Полученные результаты выявили выраженность, склонность к внутриличностному конфликту или его отсутствие у испытуемых. Так, низкие показатели выявлены у 65% старшеклассников, т.е. для них не характерна конфликтность и агрессия, они отличаются уверенностью в себе. Примерно четвертая часть испытуемых (23,3%) продемонстрировала средние показатели по общему показателю «внутриличностный конфликт». При определенных неблагоприятных обстоятельствах они могут стать группой риска и демонстрировать конфликтность и агрессию в отношениях и взаимодействии со сверстниками и взрослыми. Эти старшеклассники требуют особого внимания со стороны педагогов и психолога. Вместе с тем, подчеркнем, что для 11,7% лицеев характерны высокие показатели по данному параметру, т.е. у них выражен внутри личностный конфликт, присутствует неуверенность в себе и агрессивность. Представляет научный интерес анализ результатов по шкалам методики, которые обобщены в таблице 4.

Таблица 4

Результаты испытуемых по шкалам методики «Личностная агрессивность и конфликтность» в зависимости общего уровня внутриличностного конфликта

	Шкалы конфликтности и агрессивности (средние значения)							
Уровни	С В	С Н	С О	С К Н	С Б	С М	С Н Д	С Н П
Низкий	4,8	3,6	4,8	4,92	5,42	4,2	4,4	5,14
Средний	4,62	4,4	5,2	5,3	5,52	4,4	4,6	5,1
Высокий	4,42	3,85	6	5,85	5,85	5,42	5,6	4,85

Особый интерес представляют результаты испытуемых с высоким уровнем внутриличностного конфликта. Отметим, что для них характерны выраженные показатели по таким шкалам как склонности: к обидчивости (6 б.), к бескомпромиссности (5,85 б.), к неуступчивости (5,85), к нетерпимости к мнению других (5,6 б.), мстительности (5,42) и к нетерпимости и подозрительности (4,85 б.). Вместе с тем, важным представляется тот факт, что они не проявляют указанные качества демонстративно, т.е. по таким шкалам как склонности: к вспыльчивости (4,85 б.) и к наступательности (4,85 б.) у этих старшеклассников показатели ниже, чем в среднем по выборке. Испытуемые с низкими показателями компонентов внутриличностного конфликта имеют такие характеристики как положительная оценка к себе и окружающим, эмоциональная устойчивость, спокойствие, оптимизм, инициативность, реализация своих желаний, собственное достоинства, социальная смелость, независимость и легкость в общении.

Подводя итоги исследования отметим, что юношеский возраст характеризуется дальнейшим становлением личности и ее компонентов. В указанном процессе важным является полноценная адаптация старшеклассника к социуму, которая тесно взаимосвязана с переживанием внутриличностного конфликта, что было установлено экспериментально. Для школьников группы риска по изучаемым па-

раметрам требуется своевременная психологическая помощь со стороны специалистов.

Литература:

1. ГРИГРЬЕВА, М.В. *Психологическая структура и динамика взаимодействий образовательной среды и ученика в процессе его школьной адаптации*: Автореф. дис. д-ра психол. наук. Саратов. 2009. 52 с.
2. ЛИТВИНЕНКО, Н.А. *Адаптация школьников в критические периоды развития в образовательной среде*: Автореф. дис. д-ра психол. наук. Самара, 2009.
3. ЛЕОНОВ, Н.И. (сост.) *Конфликтология: Хрестоматия*. МПСИ, МОДЭК, 2002. 240 с.
4. АНЦУПОВА, А.Я., ШИПИЛОВА, А.И. *Конфликтология*. Москва: Юнити, 2000. 550 с.

Articolul este elaborat în cadrul Proiectului: „Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane”. Cifrul: 20.80009.1606.10.

DESPRE UN TIP SPECIFIC DE OBIECTE DE REPREZENTARE (câteva reflecții privind obiectele sociale sensibile)

CONCERNING A SPECIFIC OBJECTS OF REPRESENTATIONS (some reflections about social sensitive objects)

Natalia COJOCARU, ORCID: 0000-0001-8885-3865
Universitatea de Stat din Moldova

CZU: 316.6

e-mail: natalia.cojocaru@usm.md

Un obiect social poate să devină un „*obiect de reprezentare*” (OR) – un obiect al cunoașterii sociale, derivat din experiența directă sau indirectă a grupului, având profunde implicații sociale și identitare. Apariția unui OR generează luări de poziție care pot fi contradictorii, antrenând conflicte și dezechilibre sociale. Orice OR, constată Kalamalikis și Apostolidis [3], conține anumite „zone de tensiune”, cu alte cuvinte, fiecare OR implică și anumite conținuturi conflictuale. Autorii disting trei astfel de „zone de tensiune”: a) specificul OR la nivel social, cultural și individual; b) natura reprezentării sociale (RS), analizată ca *proces* și ca *produs* ce implică conținuturi multiple (realități „plurale”) și c) perspectiva metodologică de abordare a obiectului social. În acord cu acești autori, vom sublinia că, în funcție de OR studiat, identificarea acestor „zone de tensiune” permite o mai bună înțelegere a contextului în care se elaborează semnificațiile și practicile legate de obiect. Aceste semnificații și practici aferente obiectului social pot fi consensuale, variate sau polarizate, fiind exprimate în raport cu cei care sunt implicați în procesul de ancorare, comunicare și negociere a înțelesurilor, fiind, totodată, expresia contextului istoric, sociocultural și grupal [3].

Un OR poate deveni un „*obiect sensibil*”. Acest fapt decurge din felul în care este abordat în mediul academic, de modul în care este comunicat în societate sau în grupuri sociale specifice și de dinamica relațiilor intergrupuri. *Obiecte sensibile* sunt obiecte sociale de importanță colectivă, cu o puternică miză identitară și simbolică, ce au la bază antagonisme intergrupuri, fiind percepute drept semnificative pentru un grup social și amenințătoare pentru alte grupuri sociale, iar în RS a acestora putem identifica aspecte contranormative, „zone de tensiune” și contradicții [1].

Cum obiectele sociale devin *obiecte sensibile* și, respectiv, cum OR devin *obiecte sensibile*? Mai exact, care sunt acele condiții socioideologice și contextuale care le fac să devină astfel în imaginarul colectiv? Instituțiile cu recunoaștere socială și autoritate (instituțiile religioase, politice, medicale sau științifice etc.) contribuie la legitimarea unor puncte de vedere, a unor credințe sau opinii socialmente acceptabile și, în consecință, exprimabile [2]. Când opiniile și credințele sunt legitimate de instituții sociale, ele vor fi exprimate deschis, în caz contrar, vor fi reduse la tăcere, mai cu seamă atunci când există riscul unor sancțiuni sociale. Caracterul sensibil este determinat și de natura relațiilor

intergrupuri, de categoriile normative și contranormative ale comportamentelor sociale, de modele de conduită și de atitudine care sunt agreate sau care ar putea fi dezaprobat de societate [5]. Cele sancționate de societate, dar acceptate totuși de grupul social, vor fi *mascate* într-un registru public. În acest sens, Vala [6] argumentează cum presiunile normative antirasism de după cel de-al doilea război mondial au determinat transformări în conținutul RS a rasismului; Liu *et al.* [4] arată cum controlul exagerat exercitat de către stat asupra sistemului educațional și mass media blochează expunerea unor viziuni alternative despre istorie, implicit, emergența unor RS polemice; la fel, Guimelli *et al.* constată că aflarea verdictului judiciar în procesul intentat ziarului „Charlie Hebdo” a determinat modificări în raport cu anumite credințe contranormative din conținutul RS a comunității musulmane [2]. Odată ce anumite credințe dobândesc un nivel de legitimitate, strategiile de mascare la care recurg de obicei subiecții pentru a le camufla nu mai sunt necesare.

Obiectele sensibile pot fi determinate și de anumite controverse din trecut care nu au fost rezolvate, generând subiecte sensibile pentru generațiile ce urmează. În acest caz, ele nu sunt direct legate, la nivelul cunoașterii sau practicilor sociale, de membrii unui grup în prezent, dar au legătură cu trecutul ingroup-ului, cu acțiunile sau practicile sociale întreprinse în trecut și care sunt transmise generațiilor ulterioare (de ex., studiile atestă că vina pentru acțiunile negative ale ingroup-ului din trecut este trăită mai intens de generațiile ulterioare, decât de cei care au participat la acele acțiuni). *Obiecte sensibile* pot deveni și evenimentele istorice considerate „rușinoase”. Delouvée [*apud* 7] prezintă un exemplu în acest sens: înfrângerea de la Sedan – acest episod din istoria Franței a antrenat o explozie a rușinii publice, numele de „Sedan” având și rolul de *nexus*, generând o încălcătură emoțională intensă și o respingere puternică.

În timp, discursul despre OR *sensibile* poate să se transforme într-un subiect tabuizat din cauza percepției incapacității de a-l influența pe *Celălalt* în cadrul dezbaterilor publice; poate trece într-un registru al temelor „trecute sub tăcere”, despre care nu se discută, cel puțin nu în cadrul unor dezbateri publice (urmare a unei perioade prelungite de incapacitate de a elabora consensul social). Fiind supuse autocenzurii în diverse interacțiuni sociale, deseori rămân *absente* în încercarea de a le decodifica, fiind caracterizate prin percepții nedefinite, discursuri contradictorii și dificultăți de structurare a unor RS în imaginarul colectiv. Problema cu care se confruntă cercetătorii care investighează reprezentarea acestor obiecte ar fi: este sau nu prezentă o RS în acest caz?

Putem evidenția două *categorii de obiecte sensibile*: obiecte „sensibile” de re-reprezentare și obiecte de reprezentare „sensibile” [1]. În primul caz, obiectul social, deși declanșează un proces reprezentational, datorită caracterului extrem de sensibil încă din perioada de germene a unei RS, rămâne un obiect totuși slab definit la nivel reprezentational. În cel de-al doilea caz, OR devine sensibil în timp, prin confruntarea cu o reprezentare negată sau contestată a *Celui alt* sau ca urmare a unor restructurări cognitive (de ex., RS despre diverse evenimente istorice din perioada sovietică) sau a unor presiuni sociale. Prin urmare, primul este dificil de a fi *reprezentat* în imaginarul colectiv, iar cel de-al doilea, de a fi *re-reprezentat* într-un context intergrupuri.

Deși semnificațiile contradictorii din conținutul unei RS pot coexista, fără a se exclude unele pe altele, am adăuga aici că aceste semnificații coexistă, fără a se exclude, atât timp cât nu sunt exprimate/expuse într-un cadru intergrupuri marcat de discursuri polemice [cf. 1]. În cazul *obiectelor sensibile*, a recunoaște discursul unui grup (implicit, RS a acestuia) înseamnă a-l nega automat pe cel al unui alt grup. Ele nu se completează, nu sunt complementare, ci se opun *conflictualicește* unul față de celălalt. Această contrapunere a discursurilor și imposibilitatea de a le apropia *electrizează*, interacțiunile sociale. Discursul legat de *obiecte sensibile* nu poate fi *expus* decât prin crearea unei relații conflictuale cu *Celălalt*, de aceea, deseori cadrul de exprimare al discursului este restrâns la cel al ingroup-ului. Doar în cadrul ingroup-ului, unde pare să existe o împărțire consensuală, o cunoaștere profundă și trăită, discursul poate fi *expus* nestingherit, fără tensionarea relațiilor cu *Celuilalt*. În afara acestui cadru grupal, discursul, implicit, conflictul ce derivă în consecință, se află mai curând într-o stare latentă, „nespusă”, ne-exteriorizată. OR sensibile, fiind obiecte sociale care intră în decalaj cu o realitate mai puțin satisfăcătoare, iau forma unor RS polemice pentru diverși actori sociali, generând situații conflictuale, derivate din caracterul contradictoriu al discursurilor și plasează grupurile sociale, dar, uneori, și pe cele academice, în opoziții aparent ireconciliabile.

Referințe:

1. COJOCARU, N. *Obiecte sensibile, reprezentări polemice și relații intergrupuri. Conceptualizări teoretico-metodologice și ilustrări empirice*. Chișinău: „Primex-Com”, 2018.
2. GUIMELLI, C. Normativitate, reprezentări sociale și strategii de mascare. În: M.-L. ROUQUETTE (coord.) *Gândirea socială. Perspective fundamentale și cercetări aplicate*. Iași: Polirom, 2009/2010, pp. 173-192.
3. KALAMPALIKIS, N. and APOSTOLIDIS, T. Challenges for social representations theory: the socio-genetic perspective. In: S. Papastamou (Ed.). *Moscovici's work. Legacy and perspective*. Montpellier: Éditions de la Méditerranée, 2021.
4. LIU, J. *et al.* Social representation of history in Malaysia and Singapore: on the relationship between national and ethnic identity. In: *Asian Journal of Social Psychology*, 2002, 5, pp. 5-20.
5. STAERKLÉ, C. The true citizen: social order and intergroup antagonisms in political lay thinking. In: *Papers on Social Representations*, 2013, vol. 22, pp. 1.1-1.21.
6. VALA, J. Racisms: Social representations, racial prejudice and normative pressures. In: *Papers on Social Representations*, 2013, vol. 22, pp. 6.1-6.29.
7. WOLTER, R.P. Obiecte cu valență afectivă puternică: noțiunea de *nexus*. În: M.-L. ROUQUETTE (coord.). *Gândirea socială*. Iași: Polirom, 2009/2010, pp. 51-86.

ASISTENȚA PSIHOLOGICĂ ÎN CAZ DE INFERTILITATE

PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE OF WOMEN WITH INFERTILITY

Veronica CALANCEA, ORCID: 0000-0001-6994-8279

Universitatea de Stat din Moldova

CZU: 159.9.018:618.177

e-mail: v.calancea@yandex.ru

Infertilitatea și tratamentele îndelungate au un impact psihologic asupra cuplurilor și mai cu seamă asupra femeii. Totodată, intervențiile medicale pot accentua anxietatea, depresia și stresul. Experții credeau, până nu demult, că doar jumătate dintre toate cazurile de infertilitate aveau o origine de natură fizică, iar celelalte aveau cauze inexplicabile sau erau rezultatul problemelor psihosomatice ale femeilor. Însă cercetările indică faptul că majoritatea cazurilor de infertilitate pot fi atribuite unei cauze psihologice masculine sau feminine. Studiile arată că nu doar cauzele infertilității sunt diverse din punct de vedere psihologic pentru un cuplu, însă ele sunt accentuate de rigorile fizice și emoționale ale tratamentului pentru infertilitate, stând la bază stresul.

Consilierea psihologică și/sau ședințele de psihoterapie ajută la diminuarea stresului, cresc semnificativ șansele de concepție la femeile care suferă de infertilitate. Aceste descoperiri au fost prezentate în cadrul conferinței anuale a Societății Europene pentru Embriologie și Reproducere Umană, studiu realizat de cercetătorii de la Universitatea Emory din Atlanta, Georgia [1].

Cercetătorii presupun că starea emoțională a femeii are un impact semnificativ asupra probabilității concepției cu succes a unui copil. În clinica israeliană Cerifin, s-a desfășurat un experiment în timpul căruia femeile care tocmai trecuseră prin procesul de inseminare artificială erau distrase și își aminteau de momentele profesionale. Potrivit oamenilor de știință israelieni, emoțiile pozitive evocate de performanță au sporit eficiența procedurii cu 20-35% [2].

Infertilitatea psihologică (psihogenă, psihosomatică) fără modificări în sistemul reproductiv al femeilor este rară. Acesta este cazul în care medicii nu identifică cauze vizibile ale infertilității și se pune un diagnostic de „infertilitate de origine necunoscută”. În această situație, este util de solicitat ajutor profesionist de la un terapeut pentru a înțelege motivele acestei afecțiuni [3].

Pentru multe femei, Fertilizarea In vitro (FIV) devine o cale de ieșire din această situație. Psihoterapia trebuie efectuată din momentul aderării la programul FIV cu ajutorul unui complex de metode psihoterapeutice care constă din mai multe etape: I – *reducerea anxietății*; II – *neutralizarea experiențelor negative* în ceea ce privește infertilitatea și experiența trecută de tratament; III – *corectarea motivației sarcinii*; IV – *realizarea echilibrului psiho-emoțional* din ziua transferului de embrioni până

în ziua diagnosticării sarcinii. O mare atenție în timpul psihoterapiei trebuie acordată creării unei imagini despre sine ca femeie însărcinată. O poziție la fel de semnificativă este crearea unei atitudini cu adevărat pozitive față de tratament, fără elemente de teamă și anxietate accentuată [4].

Atmosfera familială datorată infertilității soției este adesea destul de tensionată. Având în vedere durata și tratamentul uneori nereușite, este recomandat, de la bun început să se explice importanța unui suport psihologic pentru femeie cât și pentru cuplu. Sentimentele de pierdere, mânie, gelozie, vinovăție, negare, rușine, frică de abandon, sentimente de inferioritate sunt doar câteva dintre sentimentele persoanelor cu probleme de infertilitate [5].

Tratamentul referitor la infertilitate este dificil, pe motiv că poate afecta întreg regimul de viață. Multe cupluri se luptă să mențină un sentiment de armonie și echilibru, unele sunt concentrate pe succesul sau eșecul diferitelor metode de tratament. Acest lucru poate afecta imaginea de viitor și se ajunge uneori la concluzia că viața și planurile de viitor par brusc foarte incerte și imprevizibile [6].

Psihoterapia este utilă pentru o persoană care dorește să facă față propriilor sentimente legate de infertilitate sau tratamentul acesteia. Un partener sănătos trebuie să-și înțeleagă sentimentele și emoțiile, pentru a vedea viitorul într-o relație cu persoana iubită. De asemenea, terapia de cuplu este pentru a studia și elimina efectele negative ale infertilității asupra relației lor [7].

Psihologul identifică problemele cuplului și dezvoltă împreună cu familia pași suplimentari pentru soluționarea problemei. Atunci când se consultă un cuplu, care își dorește copii, este necesar de rezolva trei probleme principale [8, p.76]: I – identificarea problemei și a stării psihologice pe care soțul și soția doresc să o atingă și alegerea direcției schimbării (Ce trebuie de făcut? În ce direcție vă deplasați?); II – susținerea soției să ajungă acolo (Cum să facă acest lucru?); III – aflarea dorinței reale a femeii (De ce vrea să aibă un copil? Chiar vrea să aibă un copil sau are nevoie de el pentru ca: să păstreze soțul sau persoana iubită într-o căsătorie civilă; să fie aceeași femeie ca și alții care au copii, pentru că este obișnuit; să fie cineva de care are nevoie, are grijă de cineva; să nască un copil și să scape de singurătate etc.).

Dacă este imposibil de conceput un copil din motive medicale, atunci împreună cu cuplul, psihologul/psihoterapeutul ia în considerare mai multe opțiuni, analizându-le [9]: ajustarea obiectivelor vieții; acceptarea de a trăi unul pentru celălalt; adoptarea unui copil. Fie că este vorba de psihoterapie personală sau psihoterapie de cuplu, consilierea trebuie folosită pentru a ameliora frica, insecuritatea și confuzia care apar adesea cu infertilitate.

Rezultatele cercetărilor studiate ne permit să concluzionăm că femeile care suferă de infertilitate trebuie să fie incluse într-un program de terapie complexă a infertilității feminine, care contribuie la o îmbunătățire semnificativă a stării psihoemoționale a pacienților și crește eficacitatea tratamentului de 1,5 ori [10].

Referințe:

1. *Infertilitatea – informații generale*, DOC. [Accesat 01.08.2022] Disponibil: <https://doc.ro/comunitatile-doc/infertilitatea>
2. КРУТОВА, В.А. *Социально-психологические и медицинские аспекты лечения женского бесплодия*: Дисс.... канд. мед. наук. Архангельск, 2006. 181 с. [Accesat 19.08.2022] Disponibil: <https://www.disscat.com/content/sotsialno-psikhologicheskie-i-meditsinskie-aspekty-lecheniya-zhenskogo-besplodiya-0>
3. VLĂDĂREANU, R. *Ghid de bună practică în infertilitate*. Societatea de Obstetrică și Ginecologie din România, Colegiul Medicilor din România, 2019. 24 p.
4. *Interventi psicologici per le coppie con problematiche di infertilità*. [Accesat 19.08.2022] Disponibil: <https://www.stateofmind.it/2017/09/infertilita-sostegno-psicologico/>
5. АБОЛИН, Л.М. *Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека*. Казань: Изд-во Казанского ун-та., 1987. 261 с.
6. GAGAUZ, O. ș.a. *Analiza situației populației în Republica Moldova*. UNFPA, Fondul ONU pentru Populație, Centrul de Cercetări Demografice al INCE. Chișinău: Tipografia Centrală, 2016. 176 p.
7. MOREAU, A. *Autocunoaștere și autoterapie asistată*. București: Trei, 2007. 225 p.
8. CARLINI, K. *Stress, ansia, depressione e fattori di protezione in uomini e donne infertili che afferontano un percorso di procreazione medicalmente assistita*. Facoltà di Medicina e Psicologia Dottorato di ricerca in Psicologia Dinamica e Clinica Ciclo XXVIII, A.A. 2016/2017. 136 p. [Accesat 27.08.2022] Disponibil: <https://iris.uniroma1.it/bitstream/11573/1077814/1/Tesi%20dottorato%20Carlini>
9. DUȚA, V. *Psihoterapia*. București: Ed.Ștefan, 2006. 176 p.
10. HAICA, C. Calitatea vieții, nivelul atitudinilor disfuncționale și acceptarea de sine necondiționată la cuplurile infertile. În: *Educație Medicală Română*, București, Universitatea de Medicină și Farmacie „Carol Davila”, 2013, nr.3, vol. LX, pp.179-184.

FENOMENELE CYBERVICTIMIZARE ȘI CYBERBULYING PERCEPUTE DE TINERI

PHENOMENA OF CYBERVICTIMIZATION AND CYBERBULYING PERCEIVED BY YOUTH

Aliona PALADI, ORCID: 0000-0002-3679-4725
Universitatea de Stat din Moldova

CZU: 159.9:364.634:004

e-mail: alionapaladi@yahoo.com

Viața contemporană este dotată cu diferite gadgeturi și tehnologii avansate fiind chiar imposibilă fără ele, deoarece servesc pentru multe domenii anterior private de beneficiile digitalizării. Tinerii acceptă și asimilează toate provocările tehnologiilor avansate din motive legate de particularitățile de vârstă, necesitățile lor de vârstă, de cunoaștere, dar și de reducere a timpului pentru diferite activități: învățare (limbă străină, meserie, artă), căutare/cumparare (online, livrare), achitare a facturilor (gazdă, transport, studii), planificare (călătorii, afaceri) ori comunicare pe rețele sociale. *Cyberspace* este un ocean informațional în care tinerii pot fi însuși urmăriți, pescuiți (fishing)/ trolliți agresați ori victimizați.

Scopul propus: analiza teoretică a unor fenomene manifestate în spațiul online și categoriilor specifice de agresiune în cyberspace.

Obiectivele înaintate: descrierea fenomenelor cybervictimizare și cyberbullying din perspectiva manifestării lor specifice, evidențierea categoriilor de cyberbullying și formarea unui profil teoretic al victimei din punct de vedere cyberpsihologic.

Cybervictimizarea sau victimizarea cibernetică se referă la procesul de prejudiciere a altora prin intermediul tehnologiilor informației și a comunicațiilor. În acest articol, victimizarea se referă la cea care rezultă din conduitele deviante manifestate în cyberspace. Accentul se pune pe impactul infracțiunilor cibernetice asupra victimelor, dar și pe răspunsurile juridice, tehnice, educaționale și profesionale asociate cu victimizarea cibernetică. Sunt necesare cercetări longitudinale asupra prevalenței, tipurilor și impactului victimizării cibernetice pentru a putea informa diferite servicii sociale care lucrează cu victimele, dar și pentru a aborda în mod eficient nevoile lor actuale, precum și a preveni fenomenul cybervictimizării pe viitor. Exact ca oricare alt fenomen, procesul de a deveni o victimă este împărțită după unele criterii, astfel prin natura sa, poate fi individuală sau colectivă. În prima situație, se are în vedere că prejudiciul este cauzat de o anumită persoană față de altă persoană. În situația a doua – despre un fenomen social care derivă în multe victime ale criminalității cibernetice. Astfel, prin acțiuni și situații bazate pe viclenie, înșelătorie se aduc daune unui grup social, care se desfășoară numai în anumite condiții de timp ori perioadă istorică. Totodată, în funcție de gradul de armonizare socială a infracțiunii și vulnerabilitatea subiectului la aceasta, identificăm următoarele tipuri de procese: victimizarea primară – cu prejudicii asupra unei persoane

(morale, materiale sau daune fizice și psihice), victimizarea secundară care provoacă în mod indirect prejudicii altei persoane (umilirea, defăimarea, înstrăinarea de la anumite proprietăți etc.), victimizarea terțiară prin care victima apelează la anumite surse afiliate social, organizații nonguvernamentale ori la avocați cu scop de protecție, consultație sau despăgubire. Mai multe studii anterioare au demonstrat existența a cinci factori corelați cu victimizarea: factorii demografici, activitatea socială, consumul abuziv de substanțe nocive, statutul socioeconomic și mediul social (comunitatea) acești factori, însă, sunt regăsiți parțial în fenomenul de cybervictimizare.

În general, noile tehnologii informaționale și de comunicare le oferă agresorilor o „alternativă universală” printr-o comunicare ieftină, rapidă, sigură, anonimă, cu capacitate multimedia accesibilă [1, p.5]. Noile tehnologii informaționale pot crea oportunități virtuale unor persoane criminale și pot oferi noi modalități de desfășurare a activităților criminale deja existente [2, p. 18; 3]. Autorul Tavani a accentuat că infracțiunile „în care fapta penală poate fi săvârșită numai prin utilizarea «cyber» și poate avea loc numai în domeniul cibernetic” se numește cybercrimă ori cyberinfracțiune Tavani [4, p.183]. Unele conduite deviante, prin intermediul spațiului virtual, devin mult mai periculoase în raport cu anumite grupuri vulnerabile, precum ar fi: copiii, oamenii vârstnici, adolescenții și tinerii, dar și adulții naivi cu un DQ (în engleză – *digital quotient*) scăzut. Astfel, copiii pot fi ademeniți de anumite jocuri online periculoase, vârstnicii pot fi victime de escrocherii, iar tinerii și adulții naivi – ademeniți în scheme de pseudo business ori afaceri fraudate din start. Agresiunea utilizată în mediul online, care implică comportamente repetate ce au intenția de a prejudicia uneia sau mai multor persoane se definește prin cyberbullying. Autorul Willard (2005) a propus clasificarea fenomenul cyberbullying în opt categorii, fiecare categorie fiind reprezentată de strategiile diferite pe care agresorii din mediul online le folosesc cu scopul de a cauza daune morale și de a genera suferință uneia sau mai multor persoane [5]. Aceste categorii sunt: Flaming, Harassment, Denigration, Impersonation, Outing, Trickery, Exclusion, Cyber-stalking (flăcări/ardere, hărțuire, denigrare, uzurpare a identității, ieșire/transgresiune, înșelăciune, excludere, urmărire cibernetică (traducerea în română ne aparține și este doar pentru informare, se recomandă păstrarea originală în engleză).

Flaming este reprezentat de conflicte care au loc în mediul online, utilizând sistemele de mesagerie electronice cu scopul de a transmite informații cu conținut vulgar, furios și amenințător către alte persoane. Aceste conflicte se petrec în chat-uri, sunt de obicei scurte și se desfășoară între două sau mai multe persoane. *Harassment* este reprezentată de utilizarea formelor de comunicare electronice pentru trimiterea sau postarea mesajelor vulgare, dăunătoare și amenințătoare în mod repetat către un anumit individ, provocând în același timp disconfort, stres sau suferință emoțională semnificativă acelei persoane. Această formă de agresiune poate să se manifeste prin intermediul email-urilor, mesajelor prin telefoanele mobile sau prin alte platforme de socializare. *Denigration* este o categorie de cyberbullying reprezentată de postarea unor fotografii umilitoare, zvonuri și bârfe despre o persoană în mediul online cu scopul de înjosire, umilire, diminuare a reputației sau prietenilor care sunt totodată false. *Impersonation* este un feno-

men care descrie situația în care agresorul distribuie sau postează un conținut care poate să-i producă probleme și pericol real victimei sau poate să-i diminueze din imaginea de sine. *Impersonation*-ul are specificul că poate să mai însemne furt de identitate în mediul online. *Outing*-ul este reprezentat de distribuirea unor secrete, a informațiilor nedorite sau a imaginilor jenante a unui individ în mediul online, conținut care nu a fost vreodată destinat să fie distribuit în mediul online. *Trickery* este reprezentată de folosirea înșelăciunii pentru a păcăli pe cineva să divulge secrete sau informații jenante, urmând ca după să fie postate ca conținuturi în mediul online fără consimțământul persoanei înșelate. *Exclusion* este categoria de cyberbullying reprezentată de intenția de a exclude pe cineva dintr-un grup, un joc video sau un chat din mediul online. *Cyber-stalking* este reprezentat de hărțuirea repetată, excesivă și denigrarea care are loc în mediul online, inclusiv amenințări care generează panică severă [5].

Concluzii: cybervictimizarea și cyberbullyingul sunt fenomene des întâlnite de utilizatorii Internetului care au riscul de a influența direct cybercriminalitatea (furtul de carduri bancare, furtul identității, escrocherii prin diferite aplicații, blocarea, intimidarea victimei etc.). Profilul psihologic al tânărului în urma influenței cyberbullyingului este cybervictimizarea. Acest profil include: sentimente de frustrare, tristețe, spaimă, pasivitate, sentimente de neajutorate, pierderea controlului asupra situațiilor, gânduri negative, sentimente de vinovăție, rușine, deprimare și depresie. Tinerii percep mai puțin pericolul care poate să se declanșeze în spațiul online, iar din aceste considerente sunt elaborate ghiduri de prevenire a agresiunii în cyberspace. Unele ghiduri trebuie adaptate din perspectiva vulnerabilității personale și sociale, existența unor cerințe educaționale speciale, pentru a putea fi utile tinerilor în provocările care se declanșează online.

Referințe:

1. SAVONA, E.U., MIGNONE, M. The Fox and the Hunters: How IC Technologies change the crime race. In: *European Journal on Criminal Policy and Research*. 2004, 10, pp. 3-26.
2. GRADINGER, P., STROHMEIER, D., SCHILLER, E.M., STEFANEK, E., SPIEL, C. Cyber-victimization and popularity in early adolescence: Stability and predictive associations. În: *European Journal of Developmental Psychology*. 2012, 9 (2), pp. 228-243.
3. PYŻALSKI, J. From cyberbullying to electronic aggression: typology of the phenomenon. În: *Emotional and Behavioural Difficulties*. 2012, 17 (3-4), pp. 305-317.
4. VANDEBOSCH, H., VAN CLEEMPOT, K. Cyberbullying among youngsters: Profiles of bullies and victims. În: *New Media & Society*. 2009, 11 (8), pp. 1349-1371.
5. THOMPSON, F., SMITH, P.K. The use and effectiveness of anti-bullying strategies in schools. In: *Research Brief*. London, 2011. 13 p. ISBN 978-1-84775-886-6.

RELAȚIA DINTRE STIMA DE SINE ȘI SATISFAȚIA ÎN MUNCĂ LA TINERII ANGAJAȚI

THE RELATIONSHIP BETWEEN SELF-ESTEEM AND WORK SATISFACTION AMONG YOUNG EMPLOYEES

Viorica ȘAITAN, ORCID: 0000-0001-6979-1531
Universitatea de Stat din Moldova

CZU: 159.923.2:331.101.32

e-mail: vioricasaitan@yahoo.com

Aspecte teoretice introductive. Stima de sine este considerată una dintre dimensiunile fundamentale ale personalității, referindu-se la raportul pe care îl are fiecare cu sine însuși. Atunci când este pozitivă, relativ ridicată, ea ne permite să acționăm eficient și să facem față dificultăților existenței. Stima de sine este încrederea în capacitatea noastră de a gândi, încrederea în capacitatea de a face față provocărilor fundamentale ale vieții [1].

Satisfacția în muncă reprezintă o stare emotivă pozitivă, ce rezultă din opinia personală a angajatului asupra muncii sale sau climatului de muncă, o stare de echilibru la care ajunge individul în momentul în care răspunde complet unor nevoi, așteptări conștiente sau inconștiente. Satisfacția în muncă vizează diferite aspecte, printre care: beneficiile materiale, promovările, recunoașterea, condițiile de muncă, supravegherea, colegii, politica organizațională [3].

Aspecte metodologice. Scopul acestui studiu a constat în determinarea relației dintre stima de sine și satisfacția în muncă la tinerii angajați în funcție de gen. La această cercetare au participat 50 de persoane (25 de femei și 25 de bărbați), tineri angajați în câmpul muncii din diverse companii (Fantastic English, Yellow Drive, Farmacia Felicia, ITN, Smoke House etc.) din orașul Chișinău.

Ipoteza. Există o relație semnificativă între stima de sine și satisfacția în muncă la tinerii angajați.

Metode utilizate în cercetare. Pentru realizarea scopului propus, am utilizat „Scala stimei de sine” Rosenberg (1965) și un „Test de evaluare a satisfacției muncii” A. Chelcea (1997).

Rezultate și discuții. Pentru determinarea stimei de sine la subiecții participanți la prezentul studiu, am aplicat scala stimei de sine (Fig.1 și Fig.2):

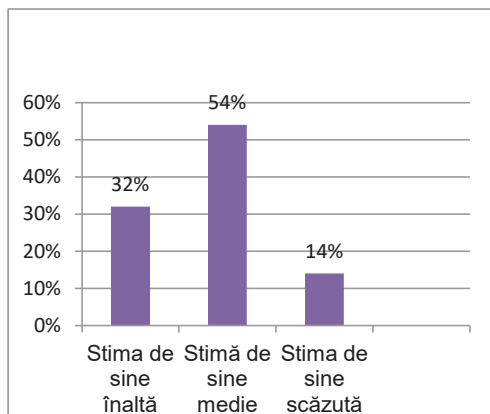


Fig.1. Reprezentarea grafică a datelor privind stima de sine la tinerii angajați

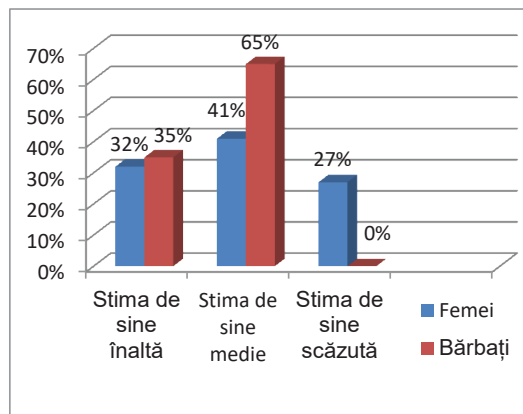


Fig.2. Reprezentarea grafică a datelor privind stima de sine la tinerii angajați în funcție de gen

Rezultatele atestă că majoritatea angajaților (54% și 32%) manifestă un nivel moderat al stimei de sine, ceea ce presupune că ei au o atitudine relativ pozitivă față de sine în raport cu activitatea profesională. Menționăm că stima de sine include ansamblul evaluărilor pozitive și negative pe care o persoană le face în raport cu propria persoană, atitudinea de sine. Totuși 14% dintre angajați au o un nivel scăzut al stimei de sine ce implică strategii de evitare și apărare a riscurilor și eșecurilor care apar atunci când este afectată propria persoană, statutul social și desigur statutul profesional. În funcție de gen, de asemenea, majoritatea subiecților manifestă o stimă de sine moderată. Este interesant faptul că 27% dintre femeii au un nivel scăzut al stimei de sine, ce denotă faptul că ele probabil nu se regăsesc profesional și nu au încredere în capacitatea lor de a face față provocărilor vieții, având o atitudine negativă față de propria persoană.

În continuare, vom prezenta rezultatele obținute la scala Satisfacției în muncă (Fig. 3 și Fig.4) la tinerii angajați:

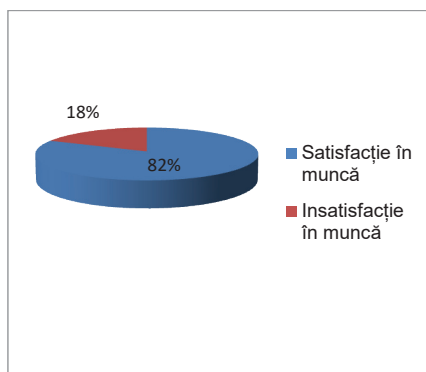


Fig.3. Reprezentarea grafică a datelor privind satisfacția în muncă la tinerii angajați

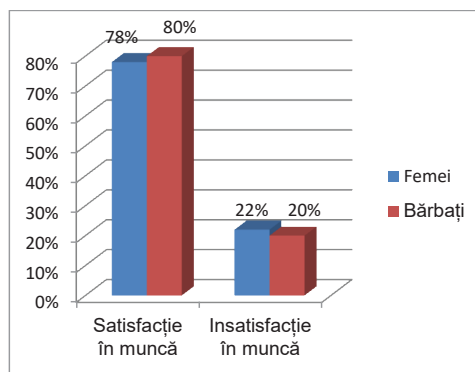


Fig.4. Reprezentarea grafică a datelor privind satisfacția în muncă la tinerii angajați în funcție de gen

Majoritatea angajaților (82%) sunt satisfăcuți profesional. Munca acestora este valorificată la maximum, satisfacția în muncă indicând măsura în care angajatul este mulțumit/satisfăcut de munca pe care o realizează (atât sub aspectul modului ei de organizare, cât și sub cel al recompenselor materiale sau morale pe care le primește pentru activitatea prestată) și de climatul interpersonal în care își desfășoară munca. În funcție de gen, nu se atestă diferențe semnificative în manifestarea satisfacției în muncă. Majoritatea femeilor (78%) și bărbaților (80%) își valorifică munca și se bucură de condițiile la locul de muncă, fiind implicați cu responsabilitate și ardoare în exercitarea sarcinilor profesionale. Totuși 22% femei și 20% bărbați sunt insatisfăcuți de munca lor profesională.

Pentru determinarea corelației dintre cele două variabile (stima de sine și satisfacția în muncă), am apelat la metoda „coeficientul de corelație Bravais-Pearson”. Rezultatele în urma prelucrării statistice relevă că există o relație semnificativă direct proporțională între aceste variabile ($r = 0,879$; $df = 44$; $p = 0,000$), astfel atunci când crește stima de sine, crește și satisfacția în muncă și invers. Aceste rezultate confirmă ipoteza formulată la debutul acestui studiu.

Concluzii:

1. Majoritatea angajaților manifestă un nivel moderat al stimei de sine și o satisfacție în muncă, ceea ce relevă că ei au o atitudine relativ pozitivă față de sine și în raport cu activitatea profesională.
2. 27% dintre femei au un nivel scăzut al stimei de sine, ce denotă faptul că ele nu au încredere în capacitatea lor de a face față provocărilor vieții, având o atitudine negativă față de propria persoană.
3. Există o corelație semnificativă direct proporțională între stima de sine și satisfacția în muncă la tinerii angajați.

Referințe:

1. ILUȚ, P. *Sinele și cunoașterea lui. Teme actuale de psihosociologie*. Iași: Polirom, 2001.
2. CONSTANTIN, T. Analiza climatului organizațional. În: *Psihologie organizațional managerială. Tendințe actuale*. Coord.: E. AVRAM și C.L. COOPER). Iași: Polirom, 2008.
3. GOGU, N. *Satisfacția în muncă a angajaților*. Iași, 2007.

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ РАБОТЫ С УЧЕНИКАМИ ПРИ АУТИСТИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЯХ

TECHNOLOGICAL METHODS OF WORK WITH STUDENTS WITH AUTISM DISORDERS

Liudmila ANTIBOR, ORCID: 0000-0003-0623-9234

Maria GURCOVA, ORCID: 0000-0002-8087-4546

Universitatea de Stat din Moldova

CZU: 159.922.762 + 376.1-056.36

e-mail: maria.gurcova@gmail.com

e-mail: mantibor@mail.ru

Многообразие образовательных услуг, предоставляемых образовательными учреждениями, не дает ответа на главный вопрос о выполнении учащимися с АР (аутистическим расстройством) как учебной, так и досуговой деятельности. Это обусловлено тем, что у изучаемой нами категории учеников недостаточно сформированы моторные (двигательные) навыки, а в самом диагнозе «аутизм» не определено понятие «деятельность».

Аутизм по международной классификации болезней 11 пересмотра, вышедшей в 2022 году, рассматривается как нейробиологическое расстройство психологического характера, где интеллектуальная недостаточность не является обязательной, то есть уровень IQ у ученика с аутизмом не рассматривается. Стержнем постановки и диагностирования АР у ребенка является: 1) неконтактность; 2) недостаточность общения и коммуникации; 3) моторная нестабильность и функционирование. «Функционирование» в данном контексте рассматривается как «уровень нетрудоспособности по отношению к уровню адаптации и функционирования» [1, с.155].

Проблема обучения и психомоторного развития у учеников с АР – ключевая, и в своем исследовании мы опираемся на «триптихов» культурной исторической психологии (Л.С. Выготского, А.Р. Лурия и А.Н. Леонтьева), где рассматриваются: 1) положения культурно-исторической теории развития психики и теория познавательно-развивающей деятельности; 2) концепция психического развития; 3) концепция о видах деятельности и её выполнение. Согласно теории Л.С. Выготского о «зоне ближайшего развития», ребенок сегодня способен сделать с помощью взрослого то, что завтра он сможет сделать самостоятельно. С развитием ребенка его зависимость от взрослого становится все менее выраженной. В случае же детей с АР т.н. «скаффолдинг» (с англ. – «угасающая помощь в обучении») возрастает, так как именно проблема общения и нарушения коммуникации влечет за собой сложные и труднокорректируемые процессы развития интеллекта. С этой точки зрения, для повышения умений и навыков, а также психофизическо-

го развития, следует создавать особые условия общения и такую образовательно-социальную среду, в которой будет определяться сфера интересов ученика с АР, – общение и различные *способы коммуникации*, играющие фундаментальную роль в развитии психики.

В исследовательской практике работы во вспомогательной школе №6 с учениками с АР мы наблюдаем сложность в выполнении ими всех видов деятельности. Объясняется это именно тем, что деятельность человека управляется сознанием, которое у учеников с АР носит патологический характер. Автоматизация тех или иных компонентов действия у учеников с АР смещает объект сознательной регуляции (аутостимулирование). Стереотипность выполнения действий выдвигает в круг сознания не их общие цели, а лишь изменяет условия их выполнения, т.е. происходит искажение контроля и оценки результатов этих действий.

Цель исследования – изучение процесса усвоения действий учеников с АР и формирование качественного контроля результатов и условий их выполнения. Основная задача исследования – это освоение учениками с АР деятельности и формирование двигательных навыков путем упражнения и осознания, где «роль *устной речи*, а затем превращение ее *во внутреннюю речь* для осуществления двигательных актов, получают речевое наполнение и обретают *смысл*» [2, с.253]. Смысл двигательного действия или упражнения заключается не только в запоминании приемов выполнения задачи, но и в усвоении контроля, корректировки действия, т.е. параллельного развития психических функций. Процесс интериоризации в данном случае сложен и труднопрогнозируем.

Результаты наблюдений за практической деятельностью учеников с АР во вспомогательной школе №6 позволяют нам выделить некоторые особенности в реализации процесса обучения: 1) обучение ученика с АР новому действию не происходит так, как у ребенка в обычной школе, от образно-логического представления о том, как выполнить действие, и затем выполнение самого действия, а только через мышечные ощущения, необходимые для их регуляции; 2) у учеников с АР затруднен перенос сформированного действия на новые ситуации и детали действия, а также не наблюдаются изменения в приемах выполнения этого действия; 3) у учеников с АР отсутствует сознательный процесс (т.е. рефлексия от контроля результатов, оценки условий выполнения задачи и корректировки действий). Зачастую они адаптируются к условиям своих функциональных способностей, индивидуальных возможностей и особенностей посредством т.н. «дрессуры».

Следовательно, для изменения всей структуры деятельности можно предположить иную последовательность учебных действий. Проблема обучения учеников с АР заключается в том, чтобы устранить *отрицательный перенос*, наблюдаемый у них, и сформировать осознанные приемы выполнения деятельности. Многократное выполнение и повторение ими двигательных задач не приводит к обучению. Известно, что чем сложнее деятельность, чем более отдалены цели, которые человек ставит перед собой, и чем сложнее преобразование объектов,

требующих особого контроля, тем «обширнее становится промежуточная интеллектуальная деятельность, необходимая для обеспечения успешного переноса» [3, с.175]. Это явление мы, вслед за А.В. Петровским, рассматриваем как *умение*, т.е. использование имеющихся знаний и навыков в соответствии с поставленной целью. Умение предполагает экстериоризацию – воплощение знаний в физические действия, и как итог – регулирование практических действий и получение результатов деятельности.

На этапе формирующего эксперимента исследования мы придерживались следующей логической цепочки «*деятельности*» учеников с АР: 1) осознание действия, направленного на достижение цели, т.е. превращение мотива в потребность, т.н. «конвертация», затем обработка полученной информации для подачи импульса к физическому исполнению, что в свою очередь приводит не только к достижению желаемой цели, но и к развитию у ученика с аутистическим расстройством высших психических функций (формированию умений); 2) переход от первого вида деятельности (самообслуживание) ко второму типу (академической), т.н. перенос приемов деятельности; 3) социализация в обществе, что, в конечном счете, представляет собой нормальное функционирование.

При работе с учениками с аутистическим расстройством мы осознаем дефицит необходимых им знаний, «конвертируемых» в действия, находящихся на очень низком уровне, поэтому главной задачей специалиста является процесс управления психической деятельностью, необходимой для применения знаний, во-первых, на бытовом и социальном, и, во-вторых, на академическом уровне.

Литература:

1. IOVANNONE, R; DUNLOP, G; HUBER, H; KINCAID, D. In: *Focus on Autism and other Developmental Disabilities* 18(3). Effective educational practices for students with autism spectrum disorders. pp. 150-165.
2. ЛУРИЯ, А.Р., СУББОТИНСКИЙ, Е.В. Исследования по развитию сознательного действия. В: *Новые исследования в психологии и возрастной физиологии*, 1972, №2, сс.28-32.
3. *Общая психология: Учебник для студентов пед. ин-тов*. Под редакцией А.В. ПЕТРОВСКОГО. Изд-е 2-е, доп. и перераб. Москва: Просвещение, 1977.

PERIOADELE DE CRIZĂ ȘI FACTORII CARE AFECTEAZĂ DEZVOLTAREA FIINȚEI UMANE

CRISIS PERIODS AND AFFECTING FACTORS THE DEVELOPMENT OF THE HUMAN BEING

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

CZU: 575.16:159.92:316.42

e-mail: nataliatoma2007@gmail.com

Dezvoltarea este definită ca ansamblu al transformărilor care afectează organismele vii sau instituțiile sociale, ceea ce implică și noțiunile de „continuitate”, „finalitate” și „evoluție”. În accepțiune generală, dezvoltarea reprezintă un ansamblu de etape determinate temporal care conduc un organism viu sau o organizație socială dintr-un stadiu primitiv către unul mai elaborat și mai complex, provizoriu sau definitiv. Dezvoltarea umană poate fi privită ca un proces de schimbări ce antrenează modificările fizice, psihice și sociale de-a lungul existenței unei persoane, implicând atât diferențieri cantitative, cât și calitative cu scopul adaptării active și creative la mediul înconjurător. Dezvoltarea este un proces complex de trecere de la inferior la superior, de la vechi la nou, o succesiune de etape, de stadii, fiecare etapă reprezentând o unitate funcțională mai mult sau mai puțin încheiată, cu un specific calitativ propriu. Dezvoltarea este rezultanta unor procese adaptative; unele dintre aceste procese sunt cumulative și continue, altele inovative și discontinue. Schimbările sunt bine structurate pe vârste, deși vârsta în sine nu le explică. Transformările cantitative și calitative ce definesc dezvoltarea pot fi clasificate în trei mari categorii, în funcție de specificul dezvoltării: fizice, psihice și sociale. Există strânse corelații între tipurile de dezvoltare, dar evoluția lor este relativ independentă una de cealaltă. De exemplu, încheierea perioadei de creștere nu duce la stoparea dezvoltării psihice sau o încetinire a dezvoltării din acest punct de vedere, dar creșterea este esențială pentru fazele timpurii ale dezvoltării psihice când ritmurile de dezvoltare sunt mai apropiate. Dezvoltarea personalității se manifestă prin incorporarea și constituirea de noi conduite și atitudini care permit adaptarea activă la cerințele mediului natural și sociocultural, permit și facilitează constituirea unor relații din ce în ce mai diferențiate și mai subtile ale ființei umane cu mediul în care trăiește și se formează. Dezvoltarea umană privește ontogeneza (dezvoltarea individului din momentul concepției până la moarte). Fiecare parcurge acest drum într-o variantă unică, suportând influențele ereditare, ale mediului și cele educaționale. Schimbările prin care trece ființa umană se produc într-o ordine logică, fiecare achiziție pregătește noi achiziții, astfel încât, orice achiziție într-o anumită etapă de dezvoltare include achizițiile anterioare și adaugă achizițiile specifice stadiului (vârstei) de dezvoltare. Dezvoltarea organismului uman se desfășoară pe mai multe paliere, dar cu toate acestea este unitară, determinând evoluția individului

în ansamblul său. Astfel, putem vorbi despre: a) *dezvoltare biologică*, reprezentată de schimbările fizice, morfologice și biochimice ale organismului; b) *dezvoltarea psihică* se concretizată în apariția, evoluția și transformarea proceselor, funcțiilor și însușirilor psihice; c) *dezvoltarea socială* constă în asimilarea și adaptarea conduitei la normele, cerințele mediului social.

Dezvoltarea psihică reprezintă un concept fundamental al psihologiei dezvoltării, viața psihică fiind așa cum se prezintă, la omul adult, rezultatul unui lung proces de dezvoltare multideterminat și multicondițional [1]. Dezvoltarea psihică presupune formarea în timp a proceselor, însușirilor, structurilor psihice, schimbarea, restructurarea lor la niveluri funcționale cât mai înalte. Ea are la bază încorporări și constituiri de conduite și atitudini noi ca formare de instrumente de adaptare din ce în ce mai complexe și ca formare de modalități de satisfacere de trebuințe și formare de noi trebuințe și mijloace de a le satisface. Dezvoltarea implică modificarea echilibrului între asimilarea realității și acomodare la condițiile subiective și circumstanțiale concrete ale vieții [2].

Perioadele de criză în dezvoltarea ontogenetică a omului. Trecerea de la o vârstă la alta poate fie că brusc, fie că lent treptat, pe neobservate. Această schimbare în organizarea psihicului se produce ca urmare a depășirii contradicțiilor din interiorul vârstei, care fixate în timp sunt numite perioade critice sau de criză. De remarcat că perioadele stabile se succedă cu cele critice. Și dacă vârstele au hotare mai mult sau mai puțin distincte atât al începutului cât și al sfârșitului apoi cele critice se determină în conformitate cu jumătățile de care precedează apogeul crizei și care o urmează deja în vârsta următoare. S-au stabilit următoarele perioade de criză psihologică: criza primului an, criza în jurul anului trei de viață, criza de la șapte ani, criză de la 13 ani și de la 17 ani. Acestea, bineînțeles, că nu sunt „bătute în cuie” și pot fi diferite de vârsta de pașaport, sub aspect fizic, intelectual, social, afectiv. Important este a observa întrarea în criza respectivă a copilului, a cunoaște caracteristicile acestea pentru a nedumeri mai bine în dinamica și particularitățile dezvoltării personalității.

După cum menționează L. Vîgotski, perioadele de criză sunt niște erupții psihice, frământări cognitive sau emoționale condiționate de contradicțiile dintre noile achiziții psihice și formațiunile vechi, din care considerent ele au un caracter trecător efemer, fapt care ulterior nu se păstrează așa cum au apărut în perioada critică și nu intră în structura viitoarei personalități. Astfel zis perioadele de criză sunt manifestări firești și inevitabile, dar trăite în mod individual din punct de vedere emoțional.

Dinamica dezvoltării – dinamica trecerii de la o vârstă la alta. În unele vârste, dezvoltarea decurge lent, în mod evoluționist. Acestea sunt perioadele stabile de dezvoltare. Dezvoltarea are loc datorită schimbărilor microscopice în personalitate care se acumulează până la un moment dat și mai apoi apar prin salt în calitate de formațiuni de vârstă noi. Perioadele stabile de dezvoltare și constituie în fond copilăria. Mai puțin studiate în psihologie sunt perioadele de criză. Încercarea lui L. Vîgotski de a studia crizele este una dintre primele în psihologie. Crizele se deosebesc la exterior de perioadele stabile prin caracteristici diametral opuse. Pe parcursul unei perioade scurte de timp (cel mult până

la 2 ani) au loc schimbări, transformări radicale, esențiale în personalitatea copilului. Copilul se schimbă în întregime. „Crizele sunt revoluții în dezvoltare”.

Factorii biologici și cei stresanți de mediu care afectează dezvoltarea ființei umane. În psihologie și pedagogie, s-a pus de multe ori întrebarea dacă dezvoltarea individului depinde mai mult de ereditatea sa sau de influențele externe (mediul în care trăiește, educația pe care o primește).

În această problemă s-au conturat trei poziții: **(1)** Concepțiile ineiste sau nativiste susținute de A.Gesell și N.Chomsky consideră dezvoltarea individului subordonată eredității, influențele mediului acționând numai în limitele permise de echipamentul genetic; **(2)** Concepțiile empiriste sau ambientaliste acordă o importanță excesivă mediului. Pentru John Locke psihicul nou-născutului este o pagină albă (*tabula rasa*) pe care educația poate să înscrie orice. John Watson considera că aplicând tehnici adecvate, orice se poate însuși de către oricine. Educația poate să facă din oricine orice, doctor sau avocat, cerșetor sau hoț; **(3)** Alți psihologi, așa ca H.Wallon, P.Osterrieth, A.Anastasi, au pledat pentru interacțiunea dintre factorii ereditari și de mediu, interacțiune ce depinde de etapa de dezvoltare, dar și de natură și complexitatea proceselor psihice.

Dezvoltarea biologică (creșterea și maturizarea) influențează dezvoltarea psihică, dar nu în mod absolut și egal de-a lungul ontogenezei. Dezvoltarea psihică e dependentă de ritm, viteză și limite cronologice, mai ales, în etapele timpurii. La tinerețe și îndeosebi la maturitate ea capătă o anumită independență față de dezvoltarea biologică, fiind influențată de dezvoltarea socială pe care o influențează la rândul ei. Astfel, în primul an de viață, orice avans în dezvoltarea structurilor psihocomportamentale antrenează și condiționează nivelul relațiilor copilului cu mama, iar calitatea și cantitatea acestor interacțiuni devin hotărâtoare pentru dezvoltarea spirituală a copilului. Potrivit concepției vîgotskiene „ceea ce copilul reușește să facă mai întâi cu adultul, va putea realiza singur și astfel interacțiunea socială devine o sursă principală a dezvoltării psihice” [apud 3, p.75-76].

Deși între cele trei planuri ale dezvoltării există o strânsă interdependență, între ele nu există o sincronizare absolută și corespondențe stricte, nu se contopesc una în alta, fiecare are propria sa dinamică, legi proprii de apariție și de manifestare.

Referințe:

1. CREȚU, T. *Psihologia vârstelor*. Iași: Polirom, 2009. ISBN 978-973-46-1358-8.
2. ȘCHIOPU, U., VERZA, E. *Psihologia vârstelor*. București: Editura didactică și pedagogică, 1997. ISBN 973-30-5798-3.
3. TOMA, N. *Psihologia dezvoltării: Suport de curs*. Ciclul I – Licență. Chișinău: CEP USM, 2022. 105 p. ISBN: 978-9975-159-29-6.

RELAȚIA DINTRE REZILIENȚĂ ȘI INTENSITATEA STRESULUI POSTTRAUMATIC LA ADOLESCENȚI

THE RELATIONSHIP BETWEEN RESILIENCE AND POST-TRAUMATIC STRESS SEVERITY IN ADOLESCENTS

Galina PRAVIȚCHI, ORCID: 0000-0003-0838-1218

Crina ȚÎCU, ORCID: 0000-0002-5090-3908

CZU: 159.944.4-053.6

e-mail: pravitchi_galina@yahoo.com

Reziliența desemnează capacitatea unei persoane de a se recupera eficient în urma confruntării cu adversitățile, fiind constituită din abilități, precum încrederea în sine, perseverență, seninătate, adaptabilitate ș.a. Experiențele traumatice reprezintă acele experiențe de mare adversitate, care sunt percepute de persoană ca depășind posibilitățile sale de adaptare, confruntând-o cu sentimente intense de neajutorare și afectând ulterior percepția sa despre sine, despre lume și despre viitor.

Trăirea unei experiențe traumatice în absența acestor abilități (sau în contextul insuficienței dezvoltării a lor), precum și a unui suport extern din partea persoanelor apropiate (în multe cazuri sursa traumatizării fiind localizată chiar în familie), este deosebit de dureroasă și cu impact negativ asupra personalității în formare a adolescentului.

Scopul cercetării rezidă în determinarea relației dintre reziliență și intensitatea stresului posttraumatic la adolescenți.

În cadrul cercetării, înaintăm **ipoteza** conform căreia *există o relație între reziliență și intensitatea stresului posttraumatic la adolescenți.*

În definițiile rezilienței este întotdeauna prezentă „adversitatea sau situațiile stresante”, căci „reziliența nu înseamnă absența suferinței” [Duchet et al., *apud* 2, p. 245]. Oamenii se pot confrunta la un moment dat cu anumite experiențe care îi dezechilibrează și îi pot afecta fizic și emoțional. Multe dintre aceste situații nu pot fi evitate, iar o persoană rezilientă este cea capabilă să facă față stresului apărut și să se recupereze în urma evenimentelor traumatizante pe care le-a trăit.

G.M. Wagnild și H.M. Young identifică următoarele cinci componente ale rezilienței: *calmul (sau seninătatea), perseverența, încrederea în sine, capacitatea de a da sens și solitudinea existențială.* În viziunea autoarelor, *calmul* este exprimat prin tendința de a lua lucrurile așa cum sunt, reducând reacțiile extreme la adversitate printr-o viziune echilibrată asupra vieții. *Perseverența* înseamnă a persista în ciuda adversității și a descurajării, a continua lupta pentru reconstruirea vieții. *Încrederea în sine* reprezintă capacitatea de a conta pe sine, a recunoaște propriile forțe și limite. *Capacitatea de a da sens* este reflectată de realizarea faptului că în viață sunt lucruri pentru care merită să trăiești. *Solitudinea existențială* corespunde prezenței unui sentiment de libertate, de unicitate, presupunând și acceptarea faptului că în viață există atât situații care pot fi

împărtășite cu alte persoane, cât și situații care trebuie să fie înfuntate de unul singur [apud 1, p. 83].

F. Ruppert divizează semnificația traumei psihice în trei aspecte, propunând astfel o definiție complexă a acestui concept. Astfel, semnificația traumei este cea de situație deosebit de amenințătoare și copleșitoare pentru om, la care se adaugă trăirea internă a acestei situații, în contextul căreia se activează în decurs de câteva secunde toate reacțiile fizice și psihice posibile, iar apoi are loc întreruperea lor bruscă (șoc, „înghețare”), pentru a nu se ajunge la moarte prin suprastimularea întregului sistem fizico-psihic. Tot aici se includ și urmările pe termen scurt, mediu și lung ale acelei stări de inundare internă și ale încercărilor de a controla suprastimularea [3, p. 95].

O experiență de natură traumatică sau experiențe traumatice repetate pot duce la apariția Tulburării de stres posttraumatic (TSPT), tulburare care include consecințele emoționale ale interpretării personale a unei situații care este, obiectiv, amenințătoare. O experiență este cu atât mai traumatică, cu cât apare brusc, neașteptat și imprevizibil.

Adolescenții prezintă un risc mare de a dezvolta simptome posttraumatice în urma experiențelor traumatizante, din cauza lipsei deplinei dezvoltări a abilităților sociale, emoționale, cognitive și neurobiologice necesare pentru înțelegerea și confruntarea eficientă cu astfel de experiențe. Traumele din adolescență pot include o gamă largă de evenimente adverse, ca de exemplu tratamente rele aplicate adolescentului (cum ar fi abuzul fizic sau sexual), agresiune severă, expunere la violență în familie și comunitate, accidente, pierdere traumatică, divorțul părinților etc. Expunerea la traumele părinților și la răspunsurile negative ale acestora poate, de asemenea, să aibă un impact dramatic asupra sănătății mentale a adolescenților. Traumele care au loc în contextul relațiilor interpersonale și care implică trădarea din partea persoanelor semnificative sunt mai puternic corelate cu apariția simptomelor ulterioare și cu apariția problemelor de sănătate mentală comparativ cu traumele nonrelaționale [4, p. 113].

Baza experimentală a cercetării o constituie cinci adolescenți cu vârsta cuprinsă între 15 și 18 ani, voluntari în cadrul Centrului de Sănătate Prietenos Tinerilor din orașul Călărași, care s-au adresat la psiholog cu urmări ale experiențelor traumatice recente sau din trecut, pentru a beneficia de ședințe de consiliere.

Metodologia cercetării. Pentru a verifica ipoteza demersului științific propus, a fost realizată o cercetare cu caracter constatativ. În vederea determinării manifestării rezilienței și intensității stresului posttraumatic la adolescenți, eșantionului stabilit pentru cercetare i-au fost aplicate *Testul pentru evaluarea rezilienței* de Al Siebert (2005) și *Scala de evaluare a influenței evenimentului traumatic* (IES-R).

În urma prelucrării statistice a rezultatelor obținute, ipoteza cercetării conform căreia există o relație între reziliență și intensitatea stresului posttraumatic la adolescenți s-a confirmat. Această asumție a fost testată statistic prin intermediul coeficientului de corelație Bravais-Pearson, obținându-se următoarele rezultate:

Tabel

Relația dintre reziliență și intensitatea stresului posttraumatic la adolescenți

Reziliența	Intensitatea stresului posttraumatic
	$r = -0,954$ $p = 0,006$

Identificăm o corelație negativă, invers proporțională între reziliență și intensitatea stresului posttraumatic la adolescenți. O posibilă explicație a rezultatelor obținute este că un nivel înalt al rezilienței la adolescenți presupune existența unor caracteristici și abilități, precum încredere în forțele proprii, adaptabilitate, flexibilitate și capacitatea de a le utiliza cu succes pentru a diminua intensitatea și influența stresului posttraumatic. Pe de altă parte, un nivel scăzut al rezilienței la adolescenți indică insuficienta dezvoltare a acestor abilități, fapt care generează o trăire mai acută a experienței traumatice și o intensitate mai înaltă a stresului posttraumatic resimțit.

Rezultatele obținute în cadrul investigației demonstrează necesitatea implicării subiecților într-un program psihologic de dezvoltare a rezilienței la adolescenți, în vederea diminuării intensității stresului posttraumatic și scăderii influenței experiențelor traumatice asupra acestora. Este important, pentru ca un adolescent să fie rezilient, să aibă un eu bine conturat, un sistem de abilități pe care să le cunoască și să le întrebuințeze spre binele său și al altora, o rețea socială la care să fie conectat și care să-i asigure sentimentul de apartenență și ocupații care să-i placă și, în același timp, să-l facă să se simtă util.

Referințe:

1. IONESCU, Ș. *Tratat de reziliență asistată*. București: Editura Trei, 2013. 520 p.
2. MUNTEAN, A., MUNTEANU, A. *Violență, traumă, reziliență*. Iași: Polirom, 2011. 344 p.
3. RUPPERT, F. *Simbioză și autonomie: traumă și iubire dincolo de complicațiile simbiotice*. București: Editura Trei, 2015. 368 p.
4. TURLIUC, M. N., MĂIREAN, C. *Psihologia traumei*. Iași: Polirom, 2014. 256 p.

PARTICULARITĂȚI PSIHOLOGICE ALE EPILEPSIEI FARMACOREZISTENTE

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF DRUG-RESISTANT EPILEPSY

Natalia DOȚEN, ORCID: 0000-0002-6073-866X
IMSP IMU, Centrul Național de Epileptologie

CZU: [616.853:159.9]:303.433.2

e-mail: dotenatalia@yahoo.com

Epilepsia este o boală caracterizată printr-o predispoziție persistentă de a genera crize epileptice fiind asociată cu consecințe neurobiologice, psihologice și sociale ale acestei afecțiuni [1]. Actualmente, peste 50 mil. de oameni din întreaga lume suferă de epilepsie, aproape 30% din aceste persoane suferă de epilepsie farmacorezistentă. Conform Ligii Internaționale de combatere a Epilepsiei (ILAE), epilepsia farmacorezistentă se definește ca insuccesul terapeutic a două sau mai multe medicamente antiepileptice alese corect și administrate în doze adecvate, pentru a realiza susținerea libertății de crize [2]. Studiile ne arată că epilepsia farmacorezistentă este asociată cu deficite cognitive, comorbidități afective și modificări comportamentale [3].

Scop: de a examina domeniul cognitiv, afectiv și comportamental al subiecților cu epilepsie farmacorezistentă în raport cu grupul de subiecți cu epilepsie medicamentos controlată.

Materiale și metode: studiul s-a desfășurat în cadrul IMSP., Institutul de Medicină Urgentă, Centrul Național de Epileptologie, în perioada 2019-2021. Au fost evaluați 102 subiecți cu epilepsie (62 subiecți cu epilepsie farmacorezistentă și 40 subiecți cu epilepsie medicamentos controlată), cu vârsta între 18-62 ani (vârsta medie 33,9 (± 10)). S-au utilizat următoarele teste psihologice: Test de evaluare cognitivă (*Montreal Cognitive Assessment – MoCA*); Inventarul de evaluare a depresiei Beck; Scala de Anxietate Hamilton (Ham-A); Chestionarul Buss-Durkee și Scala de timiditate Cheek-Buss. Din studiu au fost excluși subiecții cu demență și tulburări cognitive severe.

Rezultate

Dimensiunea cognitivă

Testul MoCA: analiza cantitativă și rezultatele comparative ne permit să constatăm că tulburările cognitive sunt prezente la 20% dintre subiecții cu epilepsie medicamentos controlată și la 61% dintre subiecții cu epilepsie farmacorezistentă. Respectiv, putem afirma faptul că subiecții cu epilepsie farmacorezistentă prezintă de trei ori mai multe tulburări cognitive comparativ cu subiecții cu epilepsie medicamentos controlată. Datele prezentate sunt redată în Fig. 1.

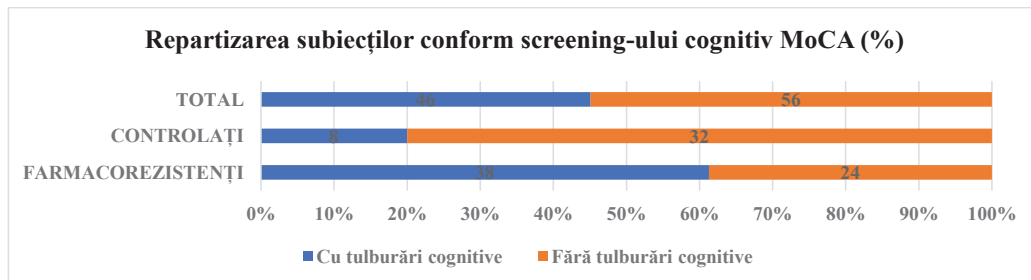


Fig. 1. Repartizarea subiecților conform Testului MoCA (% și număr de subiecți)

Dimensiunea afectivă

Inventarul de depresie Beck. Din analiza datelor la acest test, constatăm că depresia este prezentă la 44 dintre subiecții totali (43%), dintre care 23% (9 subiecți) la subiecții cu epilepsie medicamentos controlată și 56% (35 subiecți) cu epilepsie farmacorezistentă (Fig.2).

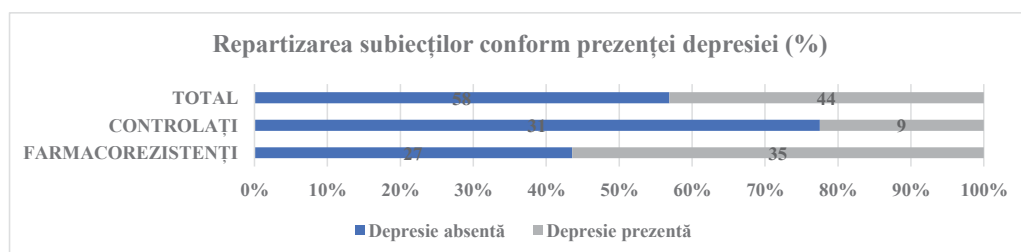


Fig. 2. Distribuirea rezultatelor privind prezența/absența depresiei la subiecții cu epilepsie farmacorezistentă și medicamentos controlată

Scala de Anxietate Hamilton (Ham-A). Conform scorurilor obținute (Fig.3), observăm că anxietatea este prezentă la 45 de subiecți cu epilepsie (44%), dintre care 33 sunt subiecții cu epilepsie farmacorezistentă (53%) și doar 12 subiecți (30%) cu epilepsie medicamentos controlată.

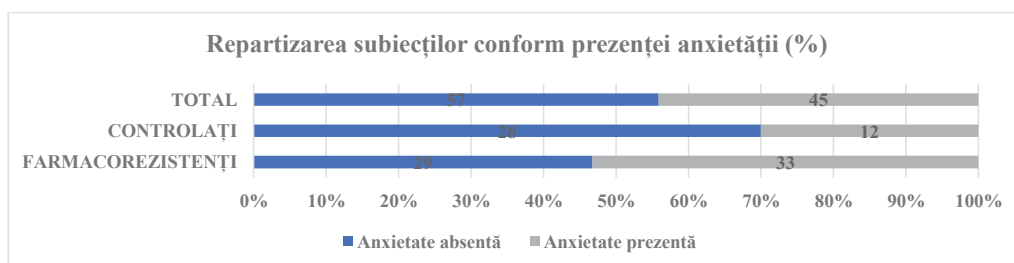


Fig. 3. Repartizarea subiecților conform prezenței/absenței anxietății (%)

Dimensiunea comportamentală

Test Buss-Durkee, cu referire la indicatorii globali de agresivitate, atragem atenția că agresivitatea ridicată este prezentă exclusiv la subiecții cu farmacorezistență (2%) (Fig.4).

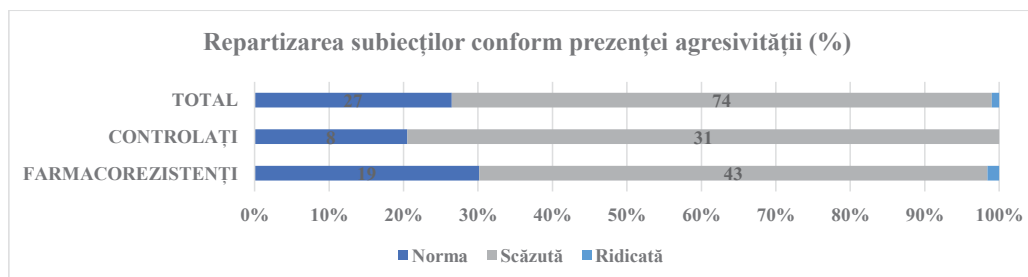


Fig. 4. Repartizarea subiecților conform prezenței agresivității (%)

Cu privire la ostilitate, evidențiem faptul că ostilitatea ridicată s-a înregistrat în 41% din totalul de subiecți, dintre care la 10% de controlați, și 60% din farmacorezistenți (Fig.5).

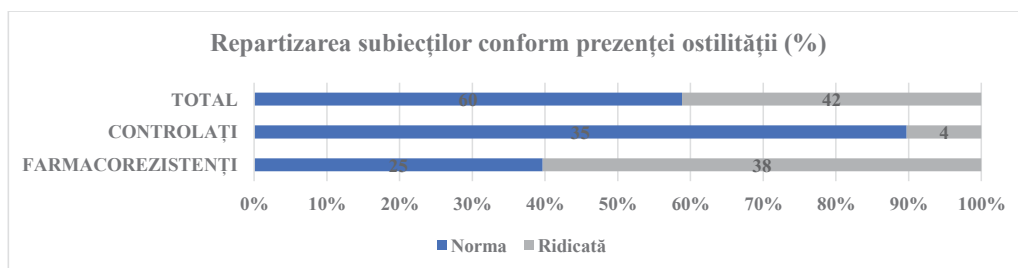


Fig. 5. Repartizarea subiecților conform prezenței ostilității (%)

Scala de timiditate (Cheek-Buss). Conform rezultatelor: timiditatea medie este prezentă în 59%, dintre care la 60% – controlați, 58% – farmacorezistenți, iar timiditatea ridicată, este prezentă în 10%, dintre care la 3% – controlați, 15% – farmacorezistenți. Date reflectate în Fig. 6.

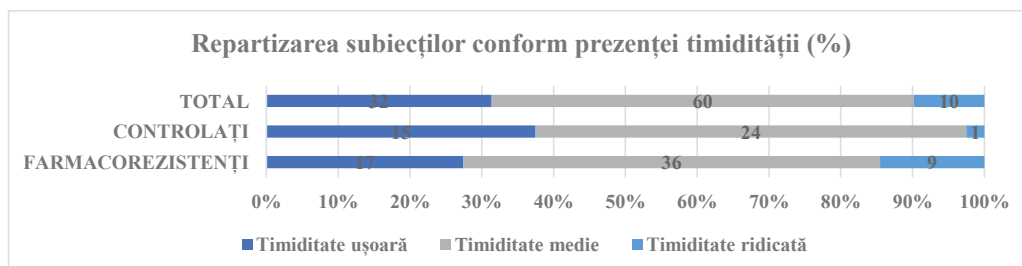


Fig. 6. Repartizarea subiecților conform prezenței timidității (% și număr de subiecți)

Concluzie. Putem conchide că deficitul cognitiv, depresia, anxietatea, manifestările de agresivitate, ostilitate și timiditate, sunt mai exprimate la persoanele cu epilepsie farmacorezistentă, comparativ cu persoanele cu epilepsie medicamentos controlată. Astfel, pentru ameliorarea calității vieții persoanelor cu epilepsie, recomandăm evaluare psihologică, reabilitare cognitivă și psihoterapie.

Referințe:

1. FISHER, R.S., et al. ILAE Official Report: A practical clinical definition of epilepsy. *Epilepsia*, 2014, 55(4), pp. 475-482. doi:10.1111/epi.12550.
2. KWAN, P., ARZIMANOGLOU, A. *Definition of drug resistant epilepsy: Consensus proposal by the ad hoc Task Force of the ILAE Commission on Therapeutic Strategies*. *Epilepsia*, 2009, 51(6), pp. 1069-1077. doi:10.1111/j.1528-1167.2009.02397.x
3. KLEEN, J., SCOTT, R., HOLMES, G., SANTINI, P., *Cognitive and behavioral comorbidities of epilepsy*, *Epilepsia*. 2010, 79. doi:10.1111/j.1528-1167.2010.02865.x

Cercetarea a fost realizată cu suportul Proiectului: „Integrarea mecanismelor epileptogenezei cu scopul creării rețelei de diagnostic și tratament multimodal a epilepsiei”. Cifru: 20.80009.8007.40 din cadrul Programului de Stat (2020-2023).

PARTICULARITĂȚILE DE GEN ȘI DE VÂRSTĂ LA PERSOANELE CU FOBIE DENTARĂ

THE PARTICULARITIES OF GENDER AND AGE IN PEOPLE WITH DENTAL PHOBIA

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

CZU: 159.942.5:616.314

e-mail: romicaziliscu@gmail.com

Asocierea aparentă în literatura de specialitate a genului și vârstei cu fobia dentară este departe de a fi consistentă sau universală. Astfel, deseori întâlnim afirmații precum că femeile și subiecții tineri manifestă un grad mai ridicat de fobie dentară decât bărbații și subiecții vârstnici [1, 2, 3]. Marea parte a cercetărilor internaționale relatează că în manifestarea fobiei dentare preponderență au femeile, deși la vârsta copilăriei și adolescenței această diferență de gen nu este sesizabilă. Ipotezele sunt deseori legate de particularitățile psihoemotive ale femeilor; alte studii presupun că bărbații doar își suprimă fobia, n-o recunosc și nu o acceptă [2, 4].

Scopul acestui studiu a fost de a evalua prevalența de gen și vârstă la persoanele cu fobie dentară.

Materiale și metode. Pentru a cerceta particularitățile de gen și vârstă ale persoanelor cu fobie dentară, am selectat un eșantion de 100 de pacienți, care se tratează la cabinetul stomatologic ÎI „M. Cojocaru” din municipiul Chișinău, dintre care 52 de femei și 48 de bărbați. Pacienții selectați au vârsta cuprinsă între 18 și 65 de ani, din mediul urban și rural.

Ca instrument psihometric în acest studiu am folosit *Inventarul pentru Evaluarea fobiei față de stomatolog*, care a fost conceput de Kleinkberch în 1973 pentru a urmări teama de stomatolog. Inventarul conține 20 de itemi, care reprezintă trei scale. Itemii au fost selectați pentru a obține informații privind stimulii anxiogeni, reacții fiziologice și tendințele de evitare a tratamentului stomatologic.

Rezultate: putem să clasificăm rezultatele obținute în urma aplicării *Chestionarului de evaluare a fobiei dentare față de stomatolog*, conform celor trei scale în: frica dentară sau nervozitate în timpul procedurilor stomatologice (32% dintre pacienți), care se manifestă prin o ușoară agitație, neliniște față de procedura ce va urma și corespunde cu rezultatele obținute de pacienții cu scorul scăzut; anxietate dentară (53% dintre pacienți), care tinde spre fobie dentară, presupune un sentiment mai accentuat de frică, însoțit de neîncredere exagerată, nejustificată de situații reale și este cel mai des provocată de lipsa de informare. Este însoțită de gânduri catastrofale, neavând de obicei, un motiv precis. Această stare are tendința să se transforme în timp în fobie dentară, însoțită de comportamente de evitare și corespunde perfect cu pacienții care au obținut scor mediu

la evaluarea fobiei față de stomatolog. Și, ultimul scor, cel ridicat, cu toate cele trei scale ale sale, reprezintă pacientul dentofob cu tendința de evitare, anxietate anticipativă, frica de tratamentul propriu-zis și reacțiile fiziologice specifice (15% dintre pacienți).

După aplicarea chestionarului *Evaluarea fobiei față de stomatolog* luând în calcul doar indicele global, am obținut următoarele date (Tab.):

Tabel

Rezultatele scorului chestionarului în funcție de gen

Genul	Scor mediu (nr de persoane)	Scor ridicat (nr de persoane)
Femei	35	10
Bărbați	18	5

În urma experimentului nostru de evaluare a fobiei față de stomatolog, am constatat că majoritatea populației dentofobe o alcătuiesc femeile cu 67%, bărbaților revenindu-le 33% (Fig. 1).

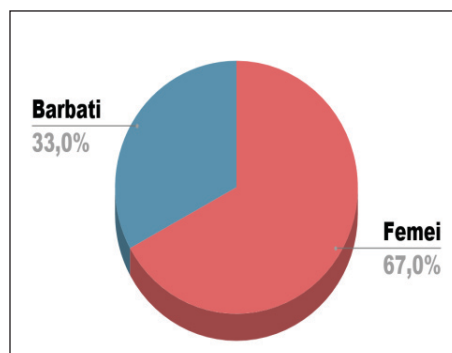


Fig. 1. Repartizarea procentuală în funcție de gen a fobiei dentare

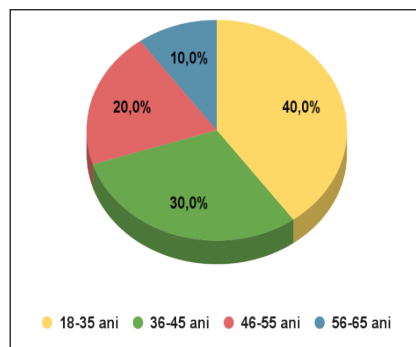


Fig. 2. Repartizarea populației dentofobe în funcție de vârstă

Din Figura 2 vedem că majoritatea populației fobice o alcătuiesc pacienții de 18-35 de ani (aceștia reprezentând 40%) și minimum procentual l-au obținut pacienții cu vârsta cuprinsă între 56-65 de ani – 10%. Liddell și Locker au sugerat că scăderea fobiei dentare în funcție de vârstă s-ar putea datora scăderii anxietății și expunerea mai mare la alte boli și tratamentul acestora [4]. Alte studii susțin că fricile și fobiile scad odată cu vârsta, datorită factorilor precum extincția sau obișnuirea și resemnarea adaptativă față de inevitabil [2, 4]. Noi putem presupune că odată cu vârsta pacienții au din ce în ce mai mulți dinți devitalizați și extrași. Mulți pacienți, deja, la această vârstă pot avea edentat parțial sau total, fapt ce face fobia dentară să dispară și să dea locul altor afecțiuni psihice ca depresia.

Concluzie. În pofida proceselor de modernizare în stomatologie, frica și anxietatea cu privire la tratamentul stomatologic și teama de durerea asociată cu acesta rămân predominante, mai mult ca atât, avem un procent semnificativ de persoane care prezintă

fobie dentară. Rezultatele studiului arată că femeile au toleranță mai scăzută la durere și raportează un procent mai ridicat de anxietate și fobie dentară. De asemenea, putem concluziona că scorul mediu de anxietate și fobie dentară se reduce odată cu creșterea în vârstă. Prin urmare, genul și vârsta au un efect asupra fobiei dentare și ar trebui luate în considerare, atunci când se evaluează fobia dentară.

Referințe:

1. JOSEPH, M. et al. *The relationship of age and gender to fear and anxiety in response to dental care. Special care în dentistry*. 2018. [Accesat 10.09.2022] Disponibil: <https://doi.org/10.1111/j.1754-4505.1997.tb00873.x>
2. FREDRIKSON, M., ANNAS, P. *Gender and age differences in the prevalence of specific fears and phobias. Behavior Research and Therapy*. 1996. [Accesat 12.09.2022] Disponibil: [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(95\)00048-3](https://doi.org/10.1016/0005-7967(95)00048-3)
3. OST, L. Age of onset in different phobias. In: *Journal of Abnormal Psychology*. 1996. [Accesat 10.09.2022] Disponibil: <https://doi.org/10.1037/0021-843-X.96.3.223>
4. REZWANA, M., THOTA, L. Prevalence of dental anxiety and its relation to age and gender in coastal Andhra population, India. In: *Journal of natural sciences*. 2014. [Accesat 08.09.2022] Disponibil: 10.4103/0976-9668.136210
5. SMITA, S., BASIM, A. *Effect of Age, Gender and Socioeconomic Status on Perceived Dental Anxiety*. 2021. [Accesat 09.09.2022] Disponibil: 10.24205/03276716.2020.2048

IMPACTUL ACTIVITĂȚILOR FIZICE ASUPRA IMAGINII DE SINE ÎN PREADOLESCENȚĂ

THE IMPACT OF PHYSICAL ACTIVITIES ON SELF IMAGE IN PREADOLESCENCE

Crina Florica CREȚU, ORCID: 0000-0001-9287-3850
Universitatea de Stat din Moldova

CZU: 159.922.75

e-mail: crinacretups@yahoo.com

Preadolescența este perioada specifică care face legătura dintre copilărie și adolescență. Este caracterizată prin apariția unor modificări semnificative, specifice, atât în plan fizic, psihic, cât și social. Imaginea de sine reprezintă o pârghie importantă pentru întreaga viață psihică a individului. De modul în care el se reprezintă sau „se vede”, depinde tipul de reacție în fața situațiilor noi sau cele problematice. Un preadolescent cu o imagine de sine corectă, care se cunoaște, atât ca resurse, cât și ca limite, are șanse mai mari să abordeze lucrurile într-un mod rațional, cu focusare pe soluție, nu pe problemă. Dacă imaginea de sine este eronată, cu accent pe punctele slabe, persoana nu-și va accesa potențialul real pentru a se confrunta cu situațiile cotidiene.

Imaginea de sine a preadolescentului încă nu este pe deplin formată, iar opinia despre sine este mult influențată de părerea prietenilor. De multe ori, în cadrul grupului, el nu se comportă autentic, ci încearcă să se conformeze așteptărilor celorlalți, pentru că este soluția care îi împlinește o nevoie importantă din această perioadă, și anume, cea de apartenență și de acceptare. Adeseori, imaginea grupului este mai bogată decât imaginea de sine, datorită dimensiunii sociale a sinelui care este în expansiune [1, p.170]. Astfel, uneori, conturarea unei imagini de sine corecte este dificilă, datorită influențelor existente: opiniile covârșnicilor sau a adulților, percepția asupra propriilor comportamente, propriile nevoi și dorințe etc.

În activitățile de tip sportiv, conceptul de imagine de sine poate fi analizat sub cele două dimensiuni principale: cea fizică (imaginea corporală) și cea psihosocială (imaginea de sine). Prima din cele două dimensiuni este extrem de importantă în perioada preadolescenței. Părerea despre propriul corp, care este în schimbare și are trăsături „caricaturale” deseori, este de cele mai multe ori negativă. Imaginea corporală contează, în primul rând, în constituirea imaginii de sine. În momentul în care preadolescentul începe să se implice în activități fizice, el începe să-și cunoască noul corp, să observe ce poate face cu el și să nu-l mai respingă. Deci, să-l accepte ca fiind un bun personal și să-l vadă ca fiind o variantă îmbunătățită, mai puternică, mai echilibrată și mai coordonată.

În ceea ce privește dimensiunea psihosocială a imaginii de sine a preadolescentului, atât antrenorii, cât și coechipierii au o importanță majoră în dezvoltarea acesteia. Feedback-ul venit din partea lor influențează percepția de sine pe teren, de pildă, și implicit

modul în care va performa. Cu cât este mai susținut și acceptat în echipă, cu atât se va simți că este „în elementul său” și va fi tot mai productiv.

Scopul cercetării constă în identificarea nivelului imaginii de sine în preadolescență, precum și influența practicării activităților fizice în mod regulat asupra imaginii de sine. **Ipoteza de cercetare** susține faptul că există o diferență în imaginea de sine, în funcție de practicarea frecventă a activităților fizice.

Metoda utilizată în vederea psihodiagnozei este reprezentată de Metodica Auto-aprecierea imaginii de sine (adaptată după Ion Dafinoiu). Scopul acesteia constă din identificarea modului în care individul își apreciază imaginea de sine, cu alte cuvinte: a „eului actual” și a „eului ideal”. Ideea care stă la baza acestei metode este faptul că atunci când conceptul de sine este asociat cu o trăire afectivă pozitivă, atunci se poate vorbi de o stimă de sine ridicată. Pe de altă parte, o stimă de sine scăzută apare atunci când există un sentiment negativ în legătură cu conceptul de sine.

Eșantionul de subiecți a fost constituit dintr-un număr de 208, având vârsta cuprinsă între 11-13 ani. Dintre aceștia, 104 subiecți sunt sportivi de performanță, participând de minim două ori/săptămână la antrenamente (activități fizice) și 104 subiecți nu realizează activități fizice în mod frecvent.

În urma analizelor statistice, s-a putut constata faptul că media rezultatelor obținute în ceea ce privește imaginea de sine a eșantionului de subiecți chestionați este de 47,71 cu o abatere standard de 35,62. Un nivel scăzut al imaginii de sine îl au 37,5% dintre subiecți, un nivel mediu – 14,90%, un nivel ridicat – 23,07%, iar un nivel foarte ridicat al imaginii de sine – un procent de 24,51%.

Pentru prelucrările statistice ale analizei influenței sportului asupra imaginii de sine s-a apelat la testul „t” pentru eșantioane independente. Astfel, media rezultatelor subiecților sportivi este de 56,58, iar abaterea standard este 32,89. Concret, 21,15% dintre aceștia au un nivel scăzut al imaginii de sine, 14,42% – un nivel mediu, 31,73% – un nivel ridicat și 32,69% – un nivel foarte ridicat. Subiecții nesportivi au obținut o medie a rezultatelor de 38,49 și o abatere standard de 35,77. Ca și procente: 53,84% au un nivel scăzut de imagine de sine, 15,38% – un nivel mediu, 14,42% – un nivel ridicat, iar 16,34% – un nivel foarte ridicat. Constatăm, așadar, că există diferențe semnificative între cele două grupuri de subiecți ($t=3,798$), la un prag de semnificație de $p=,041$, mai mic decât pragul de $p=,05$. Ipoteza conform căreia, practicarea exercițiilor fizice în mod regulat are o influență semnificativă asupra imaginii de sine, se confirmă.

Imaginea de sine a sportivilor este mai bine conturată și mai realistă, întrucât ei au învățat ce pot face și își cunosc și recunosc anumite abilități. Confruntarea frecventă cu situații noi, dezvoltarea unor deprinderi și competențe, ieșirea din zona de confort, testarea propriilor abilități sunt câteva dintre oportunitățile oferite de practicarea unui sport. În plus, în momentul participării la competiții, reușitele sportive îi aduc preadolescentului valorizare, recunoaștere socială, statutul social de care are nevoie. Acestea îl determină să se simtă mai degajat și mai sigur pe sine în diferite situații sociale. De asemenea, se simte valorizat prin cupele/medaliile obținute și prin faptul că este susținut de către ceilalți.

Concluzii. Prezentul studiu identifică faptul că imaginea de sine a sportivilor este mai degrabă de un nivel ridicat și foarte ridicat, ceea ce confirmă rezultatele obținute și în cercetarea M. Dița și T. Matran [2], care au stabilit faptul că preadolescenții au mai degrabă o imagine de sine bine și puternic conturată.

Cercetarea lui Collins, Cromartie, Butler și Bae susține aceeași concluzie ca și studiul actual: sportul influențează stima de sine și starea de bine a indivizilor [3]. Ouyang, Wang, Zhang, Peng, Song și Luo au studiat influența participării la activitățile de tip sportiv asupra imaginii corporale, auto-eficiență și stima de sine. Rezultatele acestui studiu confirmă, de asemenea, concluziile acestora [4]. Sportul și mișcarea influențează imaginea de sine și confortul psihic resimțit de subiecți. Indivizii ajung să se cunoască mai bine, își însușesc abilități de viață, își dezvoltă un corp, pe care încep să-l placă, învață să-și confrunte temerile, să gestioneze emoțiile, să-și controleze comportamentul, să se raporteze realist la coechipieri și să se accepte necondiționat.

Dezvoltarea unei imagini de sine adecvate este, pentru preadolescent, un fundament pentru consolidarea tuturor domeniilor vieții: familie, grup de prieteni, școală, timp liber.

Referințe:

1. BONCHIȘ, E., coord. *Dezvoltarea umană. Aspecte psiho-sociale*. Oradea: Editura Imprimeriei de Vest, 2000. 348 p. ISBN 973-9329-77-2.
2. DIȚA, M., MATRAN, T. Imaginea de sine la preadolescenți. În: *Vector European*. 2018, nr. 2, pp. 127-131. ISSN 2345-1106.
3. COLLINS, N.M., CROMARTIE, F., BUTLER, S., BAE, J. Effects of early Sport Participation on Self-Esteem and Happiness. In: *The Sport Journal*. 2018, vol. 24. ISSN 1543-9518 [Accesat: 19.05.2022] Disponibil: <https://thesportjournal.org/article/effects-of-early-sport-participation-on-self-esteem-and-happiness/>
4. OUYANG, J. et al. The influence of Sports Participation on Bodyimage, Self-Efficacy, and Self Esteem in College Students. In: *Frontiers in Psychology*, 2020, vol. 10, [Accesat: 20.05.2022] Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/339050951_The_Influence_of_Sports_Participation_on_Body_Image_Self-Efficacy_and_Self-Esteem_in_College_Students

PARTICULARITĂȚILE SCHEMELOR COGNITIVE LA VÂRSTNICI

THE PARTICULARITIES OF COGNITIVE SCHEMES AT THE THIRD AGE

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

CZU: 159.922-053.9

e-mail: amonica_popescu@yahoo.com

Cercetările teoretice și empirice asupra *schemelor cognitive* reprezintă un domeniu activ de cercetare în psihologia contemporană.

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

Brewer și Nakamura (1984) au explicat termenul de „schemă” ca fiind o structură mentală în afara sensului conștiinței și care reprezintă baza pentru cunoaștere și deprinderi umane [2].

Schemele sunt cadre mentale reprezentând cunoștințele și presupunerile cu privire la lumea înconjurătoare. Ele pot fi gândite ca un principiu de organizare care servește la interpretarea noilor informații despre propria persoană, despre mediul înconjurător și la rezolvarea problemelor. Indivizii sunt capabili să își orienteze comportamentul în funcție de timp și spațiu și să interpreteze și categorizeze experiențele în structuri cu sens.

În urma studierii cercetărilor în domeniul schemelor cognitive la vârsta a treia, am observat că există puține date empirice privind manifestarea schemelor cognitive dezadaptative în rândul populației în etate. Ca rezultat al cercetărilor [3], s-a ajuns la identificarea a opt scheme cognitive dezadaptative la bătrâni, respectiv *dezangajarea, pierderea identității, refuzul de a ajuta, abandon, dependență, teama de a pierde controlul și vulnerabilitatea*. O neclaritate în identificarea acestor scheme prin cercetarea realizată, constă în clasificarea lor ca fiind mai mult provocări cu care persoanele vârstnice se confruntă odată cu înaintarea în vârstă [3].

Potrivit altor cercetări [4], o schemă cognitivă se activează sau nu, în funcție de situație, de istoricul profesional, de starea de sănătate. O schemă cognitivă precum *abuz/neîncredere* se va activa la vârstnicii care devin dependenți de o persoană care va trebui să îi îngrijească, în comparație cu un vârstnic sănătos și independent [4].

În situația în care strategiile de a face față schemelor dezadaptative nu mai sunt active, atunci o astfel de schemă se poate reactiva sau se poate manifesta pentru prima dată, la vârsta a treia [5].

S-a descoperit că odată cu apariția schimbărilor în viața individului și schemele cognitive dezadaptative devin mai active, acest lucru fiind explicat de faptul că ele sunt declanșate de factori specifici vârstei, respectiv pensionarea, pierderea partenerului, boli somatice [5, 6].

Alte cercetări din domeniu [7] au concluzionat că în cazul persoanelor vârstnice care locuiesc în cămine de bătrâni, se activează scheme precum deprivarea emoțională, abandonul, excluderea, neîncrederea, în comparație cu persoanele care trăiesc în propria locuință, acest fapt fiind explicat de lipsa suportului emoțional din partea celorlalți, inclusiv a familiei [7].

Specialiștii (Van Alphenet *et al.*, 2012b) considerau că schimbarea aspectelor patologice ale personalității nu este posibilă la vârsta a treia, din cauza rigidității tiparelor disfuncționale utilizate de-a lungul vieții sau din cauza declinului cognitiv și fizic [8].

Persoanele vârstnice ajung să considere impetuos necesară intervenția psihoterapeutică, din cauza incapacității de a mai face față evenimentelor vieții (boala cronică, dizabilitatea, pierderea partenerului) ce le afectează starea de bine psihologică și dorința de a investi în aspecte cu sens, dat fiind faptul că până la deces, anii de viață sunt mai puțini [9].

Cu scopul de a îmbunătăți adaptarea la schimbările intervenite odată cu înaintarea în vârstă, a creșterii stării de bine, a unei îmbătrâniri sănătoase, în cadrul unor cercetări a fost aplicată *terapia centrată pe schemele cognitive*. Rezultatele (Videler *et al.*, 2014) au arătat că această formă de terapie scurtă aplicată vârstnicilor cu tulburări de personalitate și tulburări afective a produs îmbunătățiri semnificative în ceea ce privește distresul, reducerea frecvenței schemelor cognitive dezadaptative [6]. Un alt studiu (Videler *et al.*, 2018) realizat în rândul persoanelor vârstnice cu tulburare de personalitate din clusterul C, a evidențiat intervenția cu succes a terapiei, reducând frecvența utilizării schemelor cognitiv dezadaptative la vârstnici [5].

La nivel mondial, există interes pentru realizarea cercetărilor în rândul populației vârstnice, unele dintre tematicile abordate făcând referire la incluziunea socială și pe piața muncii, creșterea calității vieții, starea de bine, îmbătrânire activă, servicii oferite vârstnicilor, discriminare, violență, drepturi, cercetătorii apofundând informațiile privind principalele dificultăți și probleme cu care se confruntă această grupă de vârstă.

Referințe:

1. BARTLETT, F.C. *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology*. Londra: Cambridge University Press, 1932. Disponibil: https://pure.mpg.de/rest/items/item_2273030_5/component/file_2309291/content [Accesat: 10.07.2022].
2. BREWER, W.F., NAKAMURA, G.V. *The nature and functions of schemas*. Illinois: Center for The Study of Reading, 1984 Disponibil: <https://core.ac.uk/download/pdf/4825977.pdf> [Accesat: 16.09.2021].

3. ANTOINE, P. et al. Development and validation of the cognitive inventory of subjective distress. In: *International Journal of Geriatric Psychiatry*. 2008, no. 23, pp. 1175-1181.
4. LEGRA, M.J. H. et al. A first step toward integrating schema theory in geriatricpsychiatry: a Delphi study. In: *International Psychogeriatrics*. 2017, no. 29, pp. 1069-1076.
5. VIDELER, A.C. et al. Schema therapy for personality disorders in older adults: a multiple-baseline study. In: *Aging and Mental Health* [on-line]. 2018, vol. 22, no. 6, pp. 738-747, [citată 25.07.2021]. Disponibil: <https://www.trimbos.nl/docs/a75f5041-b62d-467c-81d7-7f589011dab3.pdf>
6. VIDELER, A.C., et al. Effects of schema group therapy in elderly outpatients: a proof of concept study. In: *International Psychogeriatrics*. 2014, no. 26:10, pp. 1709-1717.
7. OBEID, S. et al. Living environment and activation of early maladaptive schemas specific to the elderly: Comparative study among 80 individuals. In: *L'Encéphale*. 2015, vol. 41, no. 1 [citată 25.07.2021]. Disponibil: DOI: <https://doi.org/10.1016/j.encep.2015.01.003>
8. VAN ALPHEN, S.P.J., DERKSEN, J.J.L., SADAVOY, J., ROSOWSKY, E. Features and challenges of personality disorders in late life. In: *Aging and Mental Health* [online]. 2012, no. 16 [citată 24.07.2021]. ISSN 1364-6915. Disponibil: DOI: <https://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.1080/13607863.2012.667781>
9. LAIDLAW, K., MCALPINE, S. Cognitive behaviour therapy: how is it different with older people? In: *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy* [on-line]. 2008, no. 26, pp. 250-262. Disponibil: DOI: 10.1007/s10942-008-0085-6

MANIFESTĂRI PSIHOLOGICE ȘI NEUROPSIHOLOGICE ALE OPTIMISMULUI ȘI PESIMISMULUI

PSYCHOLOGICAL AND NEUROPSYCHOLOGICAL ASPECTS OF OPTIMISM AND PESSIMISM

Angela POTÂNG, ORCID: 0000-0001-9849-8457
Victoria CONDREA, ORCID: 0000-0002-8793-2681

CZU:159.923 + 612.8

e-mail: potangangela04@gmail.com
e-mail: victoriacondrea@yahoo.com

Supraviețuirea și bunăstarea noastră necesită un echilibru între optimism și pesimism. Optimismul este un stil cognitiv care determină persoana ca în orice situație să prezică un rezultat bun, iar pesimismul – viceversa – cel mai rău rezultat.

Acest articol își propune analiza mai multor abordări psihologice și neuropsihologice care susțin aceste două viziuni asupra lumii și care sugerează că optimismul și pesimismul sunt asociate în mod diferențial cu cele două emisfere cerebrale.

Introducere. Optimismul și pesimismul sunt moduri diferite de gândire care sunt conceptualizate mai puțin ca fiind rigide și dihotomice și mai mult ca un continuum de la o stare la alta. O persoană poate fi optimistă în ceea ce privește un anumit domeniu, dar pesimistă în ceea ce privește alte aspecte ale vieții. De asemenea, oamenii își pot schimba localizarea pe continuumul optimism – pesimism de-a lungul trecerii timpului.

Perspectiva psihologică a optimismului și pesimismului. Unii oameni, mai mult decât alții, au o tendință consecventă de a gândi, simți și de a se comporta, cu privire la majoritatea aspectelor vieții lor, într-un mod care este dezechilibrat și înclinat către una dintre extremele continuumului optimism-pesimism; îi numim optimiști și pesimiști. O persoană optimistă vede lucruri bune peste tot, este în general încrezătoare și plină de speranță în ceea ce îi rezervă viitorul. Din punctul de vedere al optimistului, lumea este plină de oportunități potențiale. Pesimistul, în schimb, observă în principal aspectele negative a tot ceea ce este în jur. Gândindu-se la toate pericolele și capcanele potențiale pe drum, pesimistul este probabil să aibă puține speranțe pentru viitor. În consecință, pesimistul tinde să rămână pasiv, atunci când se confruntă cu o provocare, crezând că eforturile lui sunt oricum zadarnice.

O viață de succes necesită un echilibru fin între optimism și pesimism. Optimismul nerealist poate încuraja pe cineva să-și asume riscuri și comportamente patogene – de ex. nerespectarea măsurilor de siguranță – care pot duce la o catastrofă. Pe de altă parte, îngrijorarea prea mare cu privire la pericolele potențiale și concentrarea energiei asupra a ceea ce ar putea merge prost duce la un comportament de evitare, pasivitate, exacerbare a dispoziției scăzute și o creștere a vulnerabilității la depresie. Prin urmare, echilibrul optim este un optimism prudent care este ferm ancorat în realitate [1].

Perspectiva neuropsihologică a optimismului și pesimismului. Ca toate celelalte experiențe umane, aceste atitudini mintale, optimismul și pesimismul, sunt strâns legate între ele de procese fiziologice distincte. Dovezi convergente din psihologie, fiziologie, psihiatrie și neurologie sugerează că cele două emisfere cerebrale sunt implicate diferențiat în medierea abordării fundamentale a vieții. Perspectiva pesimistă este mediata în general de emisfera dreaptă, în timp ce atitudinile optimiste sunt mediate în primul rând de emisfera stângă. Acest articol prezintă varietatea de moduri în care această lateralizare a optimismului și pesimismului se manifestă în gândurile, sentimentele, deciziile și comportamentele oamenilor [2].

Atenția selectivă și prelucrarea informațiilor. Optimismul și pesimismul sunt asociate cu moduri perceptive și cognitive distincte. Una din principalele diferențe este atenția selectivă și prelucrarea informațiilor. Pentru a folosi o expresie populară, optimistul își concentrează atenția asupra „paharului pe jumătate plin”; adică, un optimist selectează stimulii pozitivi din mediu și tinde să filtreze și să ignore informațiile care nu se potrivesc cu perspectiva lui. Un pesimist tinde să facă exact opusul. În general, atenția unui pesimist este concentrată pe „paharul pe jumătate gol”; adică pesimistul acordă o atenție disproporționat mai mare stimulilor negativi și tinde să ignore aspectele pozitive ale unei situații.

Cele două emisfere cerebrale sunt susceptibile în mod diferit la informația din mediu. Emisfera stângă este mai adaptată la stimulii pozitivi. Într-un studiu al câmpului vizual divizat, atenția participanților a fost testată în timp ce urmăreau perechi de cuvinte compuse dintr-un cuvânt pozitiv și unul negativ (de exemplu, „viu” și „eșec”). Când cuvântul pozitiv a apărut în cadranul drept și cuvântul negativ în cel stâng, atenția participanților s-a deplasat semnificativ către dreapta. Totuși, când direcția a fost inversată, astfel încât cuvântul pozitiv a apărut pe stânga și cuvântul negativ pe dreapta, participanții au utilizat în mod egal ambele cadrane ale câmpului vizual. Deoarece stimulii din cadranul drept sunt procesați inițial de emisfera stângă, și invers, aceste constatări sugerează că emisfera stângă este în mod preferabil adaptată la informațiile pozitive și își focusează atenția către aceasta [3]. În schimb, emisfera dreaptă este mai adaptată la informațiile negative. Când subiecții anxioși au urmărit imagini cu perechi de fețe fericite și triste, a existat o focusare semnificativă a atenției față de fața cu mimică tristă, atunci când a fost prezentată în cadranul vizual stâng, dar nu cel drept, ceea ce implică faptul că emisfera dreaptă acordă o atenție mai mare stimulilor emoționali negativi față de stimulii emoționali pozitivi [4].

Atunci când atenția pentru partea pozitivă a vieții nu vine de la sine, ea poate fi obținută printr-un efort conștient, iar acest proces implică emisfera stângă. Reevaluarea cognitivă este adesea folosită în psihoterapie, unde o persoană este antrenată să-și schimbe punctul de vedere asupra evenimentelor negative, concentrându-se pe aspectele pozitive. În experimentele de imagistică prin rezonanță magnetică nucleară funcțională, concepute pentru a elucida zonele creierului implicate în acest proces mental, participanții au vizionat o serie de fotografii cu situații negative și au fost rugați să le reevalueze

imaginându-și că situația a avut un rezultat mai bun decât cel sugerat. De exemplu, ca răspuns la o imagine a accidentului de mașină, participanților și s-a sugerat să-ți imagineze că victimele au avut doar răni ușoare și au supraviețuit și s-au vindecat bine. Analizele activității creierului au arătat că, în timp ce participanții au încercat să aplice strategia „gândirii pozitive”, a existat o activitate fiziologică mai mare în regiunile din emisfera stângă [5].

Emisfera stângă este asociată nu numai cu o stare mentală optimistă temporară, ci și cu optimismul în calitate de caracteristică stabilă a personalității. Un studiu de tomografie cu emisie de pozitroni a arătat că persoanele care folosesc frecvent strategia de reevaluare cognitivă și încearcă să se ocupe de aspectele pozitive ale unei circumstanțe prezintă o activitate metabolică mai mare în partea frontală a emisfera stângă [6].

Concluzii. În final, putem afirma că optimismul și pesimismul sunt foarte necesare pentru supraviețuirea și bunăstarea noastră. Ca în multe domenii ale vieții, „mijlocul de aur” – mijlocul dintre cele două extreme de exces și deficiență – este optimul dorit. Împreună, studiile menționate demonstrează existența unei diferențe fundamentale între cele două emisfere; emisfera stângă mediază o viziune mai pozitivă asupra lumii și ignoră aspectele negative din mediul, în timp ce emisfera dreaptă mediază o tendință de a se concentra asupra paharului pe jumătate gol, ceea ce duce la anticiparea unui viitor mai sumbru.

Referințe:

1. WALLSTON, K.A. Cautious optimism vs. cockeyed optimism. In: *Psychol. Health*. 1994;9: 201-203.
2. DRAKE, R.A. Lateral asymmetry of personal optimism. In: *J. Res. Pers.* 1984;18:497-507.
3. DRAKE, R.A. Lateral asymmetry of risky recommendations. In: *Pers Soc Psychol Bull.* 1985; 409-417.
4. FOX, E. Processing emotional facial expressions: the role of anxiety and awareness. In: *Cogn Affect Behav Neurosci.* 2002;2:52-63.
5. KIM, S.H. et al. Individual differences in emotion regulation and hemispheric metabolic asymmetry. In: *Biol Psychol.* 2012;89:382-386.
6. DRAKE, R.A., ULRICH, G. Line bisecting as a predictor of personal optimism and desirability of risky behaviors. In: *Acta Psychol (Amst).* 1992;79:219-226.

RISCURILE PSIHOSOCIALE ÎN MEDIUL ORGANIZAȚIONAL CONFORM UNOR STATE CU POLITICI BINE DEZVOLTATE ÎN DOMENIUL SECURITĂȚII ȘI SĂNĂTĂȚII ÎN MUNCĂ

PSYCHOSOCIAL RISKS IN THE ORGANIZATIONAL ENVIRONMENT, ACCORDING TO CERTAIN STATES WITH WELL-DEVELOPED OCCUPATIONAL SAFETY AND HEALTH POLICIES

*Luminița ZUBCO, ORCID: 0000-0002-0140-7836
Universitatea de Stat din Moldova*

CZU: 159.944.4:331.442

e-mail: luminitazubco@yahoo.com

Clasificarea factorilor generatori de riscuri psihosociale a preocupat cercetătorii în domeniul securității muncii în ultimele decenii.

Fiecare stat își dezvoltă anumite programe, prin care-și propune să asigure sănătatea și securitatea în muncă, astfel identificăm diverse clasificări privind factorii care ar genera riscuri psihosociale adaptate la legislația prezentă și emergentă, care reflectă normele sociale și de drept ale unor state ce pot servi ca exemple pentru Republica Moldova.

Cel mai apropiat stat din punct de vedere geografic, dar și cultural, este România și prezentăm clasificările a doi autori români.

Ticu Constantin a testat o procedură de identificare a factorilor de risc psihosocial, într-o organizație din Republica Moldova și propune 14 factori ai climatului organizațional care pot genera riscuri psihosociale la locul de muncă:

- modul de definire a sarcinilor;
- calitatea relațiilor interpersonale;
- eficiența sistemului motivațional;
- suportul oferit pentru performanță;
- stilul de conducere al șefilor;
- modul de evaluare a activității;
- justiția organizațională;
- gradul de identificare/atașament față de companie;
- calitatea deciziilor organizaționale;
- condițiile pentru învățarea organizațională;
- satisfacția profesională;
- siguranța locului de muncă;
- calitatea comunicării formale și informale;
- relaxare *versus* supraîncărcare în muncă [1, p.11].

Un alt autor român, Irina Simonescu, propune clasificarea factorilor de riscuri psihosociale după:

- factori sociali și culturali – amplasarea locurilor de muncă (departe de colegii de lucru, sau prea multe persoane în birou, lipsă de intimitate);
- activități de rutină și nonrutină – activități repetitive, plictisitoare și activități ce necesită creativitate;
- diferențe individuale – în funcție de vârstă, abilități mintale, preferințe, temperament etc. [2, p.41].

Experții de la Universitatea Simon Frazer din Canada, au elucidat treisprezece factori de risc psihosociali, care reies din legislația canadiană:

- suport psihologic – pentru unele organizații, cel mai important aspect al sprijinului psihologic poate fi protejarea împotriva factorilor de stres traumatici la locul de muncă;
- cultura organizațională – prezintă presupuneri de bază deținute de un anumit grup. Aceste ipoteze sunt un amestec de valori, convingeri, semnificații și așteptări pe care membrii grupului le au în comun și pe care le folosesc ca replici pentru ceea ce este considerat un comportament acceptabil și modul de rezolvare a problemelor;
- condiții clare și așteptări – un loc de muncă în care există o conducere și un sprijin eficient care îi ajută pe angajați să știe ce trebuie să facă, cum contribuie munca lor la organizație și dacă există schimbări iminente;
- civilitate și respect – un loc de muncă în care angajații sunt respectuoși și atenți în interacțiunile lor dintre ei, precum și cu clienții și publicul. Civilitatea și respectul se bazează pe a arăta stimă, grijă și considerație față de ceilalți și recunoașterea demnității lor;
- competențe și cerințe psihologice – un loc de muncă în care există o potrivire bună între competențele interpersonale și emoționale ale angajaților, abilitățile lor de muncă și poziția pe care o dețin. O potrivire bună înseamnă că angajații posedă abilitățile și cunoștințele tehnice pentru o anumită poziție, precum și abilitățile psihologice și inteligența emoțională;
- creștere și dezvoltare – un loc de muncă în care angajații primesc încurajare și sprijin în dezvoltarea abilităților lor interpersonale, emoționale și profesionale;
- recunoaștere și recompensă – un loc de muncă în care există recunoașterea și aprecierea corespunzătoare a eforturilor angajaților într-un mod corect și în timp util;
- implicare și influență – un loc de muncă în care angajații sunt incluși în discuții despre modul în care se desfășoară munca lor și cât de importante sunt luate deciziile;
- managementul sarcinii de lucru – un loc de muncă în care sarcinile și responsabilitățile pot fi îndeplinite cu succes în timpul disponibil;
- angajament – angajații se bucură și se simt conectați la munca lor și acolo unde se simt motivați să își facă treaba bine;
- echilibru – prezent într-un loc de muncă în care există recunoașterea nevoii de echilibru între cerințele de muncă, familie și viața personală;
- protecție psihologică – siguranța psihologică la locul de muncă este demonstrată atunci când angajații se simt capabili să se pună pe linie, să pună întrebări, să caute

feedback, să raporteze greșeli și probleme sau să propună o idee nouă, fără să se teamă de consecințe negative asupra lor, a postului sau a carierei lor;

- protecția siguranței fizice – acest factor include mediul de lucru în sine. Managementul poate lua măsuri pentru a proteja siguranța fizică a angajaților [3].

Organizația de stat din Austria, care vizează sănătatea și securitatea în muncă prezintă opt factori de risc psihosociali care pun în pericol sănătatea și securitatea cetățenilor austrieci:

- volum de muncă supradimensionat – toată lumea are o capacitate dată de muncă și, dacă capacitatea unei persoane este depășită, persoana respectivă poate experimenta stres profesional;

- niveluri scăzute de control – factorul de risc al „controlului” se referă la cât de multă influență are o persoană în modul în care își îndeplinește cerințele sarcinii și modul în care își desfășoară activitatea în general;

- sprijin slab din partea supervisorilor și/sau colegilor de muncă – sprijinul oferit de colegi și supervisorii poate „amortiza” răspunsurile la stres pe care oamenii le-ar putea experimenta altfel în cazul în care slujbele lor sunt solicitante și simt că nu au control;

- lipsa clarității rolului – confuzia dintre roluri apare, atunci când lucrătorii nu au claritate în ceea ce privește obiectivele lor de muncă și responsabilitățile cheie, așteptările colegilor lor față de aceștia;

- relații slab gestionate – colegii pot fi surse importante de sprijin, dar pot fi și surse potențiale de stres;

- niveluri scăzute de recunoaștere și recompense – recompensarea eforturilor lucrătorilor și recunoașterea contribuțiilor și realizărilor individuale și ale echipei în cadrul organizației este importantă, atunci când se încearcă minimizarea riscului de stres profesional;

- schimbare slab gestionată – o gestionare deficitară a procesului de schimbare poate determina angajații să se simtă anxioși și nesiguri cu privire la aspecte ale muncii sau ale statutului lor.

- justiția organizațională – se referă la percepțiile de corectitudine cu privire la procedurile de lucru și la modul în care acestea sunt adoptate [4].

Organizația preocupată de sănătatea și securitatea în muncă din cadrul Regatului Unit prezintă cinci factori ce supun angajații la riscuri psihosociale la locul de muncă:

- lipsa controlului și puterii de decizie – lucrătorii au un control redus asupra muncii și metodelor lor de lucru, sunt incapabili să își folosească pe deplin abilitățile, aceștia de regulă, nu sunt implicați în luarea deciziilor care îi afectează;

- lipsa creativității și repetitivitatea activității de muncă – se așteaptă ca lucrătorii să îndeplinească doar sarcini repetitive, monotone, munca este ritmată de mașină sau sistem;

- volum de muncă supradimensionat – sistemele de plăți ce încurajează să lucreze prea repede sau fără pauze și cererile de muncă sunt percepute ca excesive;

- relaționări sociale limitate – sistemele de lucru limitează oportunitățile de interacțiune socială;

– dezechilibru efort-recompensă - nivelurile ridicate de efort nu sunt echilibrate de o recompensă suficientă [4].

Este de remarcat că catalogul factorilor de risc psihosociali în mediul organizațional pare departe de a lua un contur bine definit, aceștia diferă de la un autor la altul, la fiecare organizație specializată în sănătatea și securitatea în muncă și în special la fiecare țară în parte.

Remarcăm factori de risc psihosociali care se repetă la toți autorii, precum volumul de muncă, niveluri scăzute de control, lipsa clarității rolului și cerințe contradictorii, niveluri scăzute de recunoaștere și recompense, nesiguranța locului de muncă, lipsa sprijinului social, justiția organizațională, violența și hărțuirea.

Se remarcă repetări și la capitolul dezvoltarea carierei, satisfacția la locul de muncă, interfața viața de familie, stilul de conducere, gradul de identificare cu compania, sprijin slab din partea conducerii, lipsa creativității.

Canada prezintă o abordare deosebită. Impresionează accentul pus pe suportul și protecția psihologică, precum și pe cerințele psihologice, adică competențele interpersonale și emoționale ale angajaților, deci organizația ar trebui să urmărească compatibilitatea dintre angajat și mediu și să urmărească ca angajații să-și păstreze echilibrul emoțional. Cu atât mai mult, aceasta asigură siguranța psihologică, se îngrijește de dreptul la libera opinie, angajații nu ar trebui să ezite să pună întrebări, să caute feedback, să raporteze greșeli și probleme sau să propună o idee nouă, fără să se teamă de consecințe negative asupra lor, a postului sau a carierei lor. Impresionează și finețea termenilor utilizați în numirea factorilor de risc psihosociali, precum: civilitate și respect, echilibru, implicare și influență, angajament. Organizația preocupată de sănătatea și securitatea în muncă din Canada, nici nu pomeneste de hărțuire și violență ca factori de risc psihosociali, ci mizează pe respectarea conveniențelor și a bunei-cuviințe în societate, îndeamnă spre respect și își dorește echilibru în organizații, ca angajații să fie implicați și să-și asume angajamentele.

În acest context, ne punem întrebarea, care va fi lista de control privind factorii de risc psihosociali ai Republicii Moldova, cu ce concepte se va opera pentru a fi reprezentative culturii noastre? Către care standarde se va tinde.

Referințe:

1. CONSTANTIN, T. Testarea unei proceduri de identificare a factorilor de risc psihosocial în muncă. În: *Psihologie, Pedagogie Specială și Asistență Socială*, 2019.
2. SIMONESCU, I. *The need for the management of risks related to the workplace*. Management Intercultural. ISSN Online: 2285-9292. Volumul XXI, nr.42/2019.
3. What are the 13 psychological risk factors? [accesat: 10.09.2021] Disponibil: https://www.ccohs.ca/oshanswers/psychosocial/mentalhealth_risk.html
4. What are psychosocial risk factors? [accesat: 09.09.2021] Disponibil: <https://www.hse.gov.uk/msd/mac/psychosocial.htm>

RELĂȚII DE FAMILIE ȘI DIALOG INTERGENERAȚIONAL. CAZUL ADOLESCENȚILOR MOLDOVENI IMIGRANȚI DIN ITALIA

FAMILY RELATIONS AND INTERGENERATIONAL DIALOGUE. THE CASE OF MOLDOVIAN TEENAGERS IMMIGRANT FROM ITALY

Tatiana ROȘCA, ORCID: 0000-0003-4318-6610

Universitatea Liberă Internațională din Moldova

CZU: 314.742:316.356.2-053.6:303.4

e-mail: tatianarosca37@gmail.com

Precum tipologia familiei, prezența sau absența uneia sau a ambelor figuri parentale și logica temporală a reîntregirii familiale poartă o amprentă asupra definirii istoriei și asumării unor roluri specifice în cadrul nucleului familial, la fel relațiile intergeneraționale reprezintă acel liant, unde adolescenții găsesc instrumentele potrivite pentru propria lor creștere, pentru dezvoltarea autonomiei lor și pentru construirea propriei securități interioare.

Din aceste considerente, în scopul cercetării sferei relațiilor de familie, atât cu referință la relația cu părinții și frații cât și la legătura întreținută cu rudele care au rămas acasă, am administrat interviul, ca instrument de investigare, fiind foarte eficient în problematica vizată. Investigația a avut loc în Italia, în perioada lunii decembrie 2018, tinerii intervievați fiind adolescenți, cu vârsta cuprinsă între 14 și 20 de ani, din regiunile Lombardia, Emilia-Romagna, Liguria și Veneto, care au fost contactați prin intermediul unor asociații culturale diasporale din Italia, eșantionul cuprinzând 105 subiecți. Rezultatele acestui sondaj nu sunt reprezentative în termeni statistici, dar totuși prezintă interes, oferind o fotografie semnificativă a complexității itinerarului intergenerațional al adolescenților imigranți.

Astfel, în urma prelucrării rezultatelor, s-au conturat următoarele dimensiuni:

Așadar, în perioada cercetării, am întâlnit foarte puțini adolescenți care să povestească despre relații de familie excelente, dialog și sprijin reciproc sau confidențialitate cu ambii părinți, ale căror roluri sunt considerate interschimbabile:

„Sunt în relații normale, dar din când în când ne mai certăm. Oricum, cu părinții mei pot vorbi despre orice, pentru că sunt tineri și-mi sunt ca niște prieteni. Totuși, când fac niște prostii la școală, îmi vorbesc altfel” (M., 16 ani).

„Cu amândoi sunt într-o relație bună, dar dacă trebuie să le spun anumite lucruri, tind să i le spun mamei mai mult. În realitate, mă înțeleg mai bine cu surorile mele. Ele știu mereu poveștile mele, sunt ca niște prietene. Și da, în fond suntem uniți” (N., 18 ani).

Totodată, mai mulți adolescenți intervievați vorbesc despre relații fluctuante, cu momente de criză și certuri, împreună cu altele pline de afecțiune, însă traversate de o

legătură de bază puternică. Astfel, „normalitatea” familiilor este dată de această oscilație constantă între aceste clipe de bucurie și împărtășire [3, p. 321-339], dar și de multe momente de tensiune și confruntare reciprocă, cauzele fiind legate de diferența expectațiilor generaționale, prezența problemelor economice, angajamentele școlare sau cererea de autonomie și libertatea de a se manifesta a adolescenților.

„Depinde de zile..., uneori dacă sunt supărați sau ceva s-a întâmplat la serviciu, se întâmplă ca să discutăm mai apăsător. Pe când în altele, cinăm împreună și ne distrăm ca o familie normală” (A., 16 ani).

„Ne înțelegem bine, dar uneori ei spun că le cer prea mult. Mie îmi place să ies noaptea, să merg cu prietenii la discotecă, să mă comport cum doresc, dar pe ei îi deranjează acest lucru. Mereu îmi spun că nu sunt mare, că nu e potrivit ca o fată de vârsta mea să iasă noaptea. Și-atunci îmi impun regulile lor, care mă mai scot din sârite” (M., 15 ani).

Cu toate acestea, intrând în detaliile acestei „normalități” familiale, observăm o dinamică foarte interesantă în relația cu părinții, în funcție de genul acestora. În cazul multor adolescenți, legătura parentală depinde foarte mult de funcția educațională: tatăl este considerat frecvent ca subiect mai reticent în a vorbi, mai absent acasă, uneori chiar mai autoritar, în timp ce mama, este percepută ca o referință constantă, la care să apeleze, capabilă să le înțeleagă mai bine dificultățile legate de vârsta lor, care, atunci când le impune respectarea regulilor familiei, știe să motiveze interdicțiile sale. Este un fenomen secant în toate culturile, probabil derivat din aderarea la modelul relațional familial de tip tradițional, unde mama este angajată în activitatea de îngrijire a copiilor și tatăl e ocupat de asigurarea financiară [1, p. 965-1003], menținând astfel o poziție mai detașată în ceea ce privește afecțiunea față de urmași:

„Să spunem că în viața mea mama e mult mai prezentă. Am o mamă fantastică, care mă suportă și când fac prostii. Ea este mereu lângă mine să-mi dea sfaturi, chiar și când este bolnavă. Tata însă, este mai rezervat în caracter, glumește în modul lui, dar eu nu vorbesc cu el despre lucruri personale. De obicei mă întreabă de școală, dacă am nevoie de niște bani și cam atât” (S., 19 ani).

„Cu mama mă înțeleg foarte bine, la fel și cu tata, dar vorbim mai puțin. Cu el vorbesc doar despre fotbal, despre școală, despre unele șotii. Dar mă încred mai mult în mama, ea e un fel de prietenă și nu mă judecă niciodată dacă am vreo problemă. Ea întotdeauna vrea să știe totul despre mine, ca să mă ajute” (M., 15 ani).

„Am mai multă vorbă cu mama. Mama mereu încearcă să se pună în pielea mea. Pe când cu tata mi-i rușine să vorbesc despre tot. Întotdeauna am frică că se va supăra, se va enerva dacă-i spun anumite lucruri” (I., 15 ani).

Mamele sunt, de asemenea, și aliate valide în interdicțiile paterne, mai ales în cazul fetelor care reușesc să obțină aprobarea mamei pentru a ieși cu prietenii seara, contând pe abilitățile lor de mediere:

„Vorbesc cu ambii părinți și am încredere în ei. Dar de la tata nu-mi cer voie să ies cu prietenii, pentru că dacă-i zic că merg în centru, îmi spune automat să nu o fac, că lui nu-i place acel loc. Atunci, decât să-i spun minciuni, o las pe mama să-i spună. Ea altfel vorbește cu el” (I., 19 ani).

Și în cazul adolescenților cu părinți separați, predomină modalitatea relațională clasică, menționată mai sus, aproape întotdeauna ca o consecință a rupturii familiale. De obicei, unul dintre cei doi părinți este considerat ca confident, sprijin, în timp ce celălalt rămâne o prezență adesea negativă și pentru faptul că trăiește în altă parte.

La fel, din interviul cu adolescenții, am constatat că această condiție de alienare parentală îi unește în ansamblu, relevându-se totuși unele variante în funcție de genul părintelui, pentru care se pare că adolescenții simt mai multă afinitate, care de obicei este părintele de același sex. Așadar, fetele adolescente o preferă de obicei pe mama, care, deși e autoritară, este recunoscută ca prezentă, în comparație cu tații care „s-au evaporat” sau au rămas acasă, sau le-au părăsit în copilărie, vorbind despre ei ca despre niște străini și cu multă resemnare.

Băieții adolescenți, în schimb, sunt legați mai mult de tații lor, care le oferă mai mulți bani și mai multă libertate, fiind idealizați, considerați ca victime forțate să se separe de mama lor.

Astfel, relațiile de familie se axează mai mult pe tensiuni emoționale decât pe conflicte care derivă din aderarea la valorile tradiționale sau la codurile culturale impuse totuși cu unele excepții. Nu toți părinții se pot adapta cu ușurință la pierderea autorității și a controlului, rezultate în urma migrării și a redefinirii rolurilor după reîntregirea familială. Unii nu vor să se schimbe sau să se deschidă la nevoia de autonomie a adolescenților, negându-le o socializare considerată de dâșii prea liberă. Alții încă pur și simplu nu pot comunica cu copiii lor, prin urmare, luând naștere modalități de relaționare negative: dinamici de tip detașat în relația de familie care condiționează viața unui număr mare de adolescenți, exprimându-se în atitudini indifferente, apatice și anafective, împreună cu dinamicele conflictuale cu părintele implicat.

Răceala în relațiile dintre adolescenții intervievați și familiile acestora se manifestă în principal prin absența dialogului:

„Eu țin lucrurile pentru mine, nu vorbesc cu ei. Mă împac cu amândoi, dar nu le vorbesc. Și-apoi dacă tata mi-a permis să fac ceva, atunci de ce trebuie s-o conving și pe mama? Decât să le explic atâtea „de ce-uri”, mai bine îmi caut de treaba mea și ei de-a lor” (V., 16 ani).

„Nu sunt legat de niciunul dintre ei. Prefer să vorbesc cu prietenii mei decât cu dâșii. Și-apoi dacă-mi cer voie de la unul, ei amândoi trebuie să decidă. Nu înțeleg unde-i logica?!” (C., 18 ani).

Este o atitudine care răspunde unei închideri substanțiale a familiilor moldovenești, în care există încă o puternică rigiditate în definirea rolurilor. Deci, lipsa dialogului intergenerațional reprezintă un răspuns la indifferența părinților, care la rândul său este rodul stilurilor parentale [2, p. 90-101], învățate în comunitatea moldovenească, fără a le conecta la contextul țării-gazdă.

Diferit însă este cazul familiilor aflate în conflict. Interviul scoate în evidență o conflictualitate de fundal, cu plângeri comune ale adolescenților, care se referă frecvent la anumite tensiuni din familie, legate de un autoritarism excesiv al părinților, lipsa angaja-

mentului academic, probleme legate de experiența reîntregirii familiale sau de separarea părinților într-o perioadă delicată pentru ei.

În unele cazuri, adolescenții au relatat faptul că unele mame s-au transformat în autorități coercitive, adoptând forme de control asupra acestora, atât de marcate, încât să le facă viața obositoare și sufocantă. Potrivit adolescenților, aceste mame manifestă atitudini negative, cu tendința de a limita viața socială a adolescenților, fiind și incapabile să stabilească un dialog constructiv cu ei:

„Mă împac rău cu mama. Cu tata făceam tot ce voiam. Dar cu ea mă lupt. Într-o zi m-a plesnit peste față și eu am numit-o cățea. Îmi spune mereu că dacă vreau bani, să cer de la tata, că ea s-a săturat” (L., 17 ani).

„Relația cu tata e bună. Pe când mama nu mă ascultă deloc. Ea doar mă judecă, îmi răspunde întotdeauna cu rău, este împotriva mea mereu, nu mă susține nici la școală” (F., 16 ani).

„Mă simt bine doar cu tata, pentru că semănăm. Cu mama însă nu mă împac. Ea întotdeauna îmi comandă ce să fac, decide totul doar ea. Noi suntem ca niște boi pe care ne duce de curmei, pentru că ei îi place așa și e deprinsă să fie așa” (A., 16 ani).

În concluzie, pe fundalul celor relatate de către adolescenți, remarcăm dinamici destul de complicate ale legăturilor familiale, marcate de detașări, separări și restructurări destul de dificile, cu impact major asupra sănătății psihoemoționale a tinerilor, acest lucru făcându-ne să conchidem faptul că familia migrantă, ca sistem relațional-comunicativ, necesită o majoră investiție a părților implicate, atât la nivel emoțional, afectiv, cât și comportamental.

Referințe:

1. CRUL, M., VERMEULEN, H. The second generation in Europe. In: *International migration review*. 2003, no. 4, pp. 965-1003. ISBN: 978-908-964-443-5.
2. GERACI, S., MAZZETTI, M. Immigrazione e salute mentale: violenza, psicotraumatologia, politiche per la salute e tutela assistenziale. In: *Tortura e migrazioni*. 2019, no. 2, pp. 90-101. ISSN: 2611-0040.
3. GORST-UNSWORTH, C. Psychological sequelae of torture and organised violence suffered by refugees from Iraq. Traum – related factors compared to social factors in exile. In: *British Journal of Psychiatry*. 1998, no. 172, pp. 321-339. PMID: 9534840.

TEORIA POLIVAGALĂ: O NOUĂ ȘTIINȚĂ A SIGURANȚEI

THE POLYVAGAL THEORY: THE NEW SCIENCE OF SAFETY

Ștefan POPOV, ORCID: 0000-0001-9559-8591

Universitatea de Stat din Moldova

CZU: 612.821.3 + 611.839

e-mail: psiholog@stefanpopov.md

Modelele tradiționale de înțelegere a traumelor și a tulburărilor afective au la bază teoriile behavioriste (asociaționiste) și cognitiviste și explicate la nivel neuronal prin implicarea regiunilor cerebrale, cum ar fi amigdala, hipocampusul și cortexul prefrontal.

Cercetările conduse de către psihiatrul și neurocercetătorul Stephen Porges au descoperit aspecte noi privind trauma și tulburările afective și care au fost prezentate în cadrul teoriei polivagale, care deschide noi orizonturi de înțelegere a tulburărilor mintale.

Stephen Porges a prezentat pentru prima dată teoria sa în 1994 [1], iar în ultima decadă teoria polivagală capătă tot mai multă atenție și sunt realizate tot mai multe cercetări. În acest demers, ne propunem să realizăm o metaanaliză a celor mai recente cercetări asupra teoriei polivagale și să conturăm noi orizonturi de cercetare și înțelegere a tulburărilor mintale.

Teoria polivagală, numită și știința siguranței, ne oferă o mulțime de informații noi și importante legate de sistemul nervos și de modul în care trăim sentimentele de siguranță sau amenințare. Teoria este centrată asupra nervului vag, a zecea pereche de nervi cranieni, care se extinde din creier în corp și este principalul nerv al sistemului vegetativ, controlând activitatea parasimpatică. Sistemul nervos parasimpatic (SNP) este implicat în stările de relaxare și regenerare prin scăderea frecvenței cardiace și a tensiunii arteriale, fiind opus sistemului nervos simpatic care activează răspunsuri de „luptă” sau „fugă”. Dar SNP nu este activat doar în stările de liniște și relaxare, dar este activat și în cazul amenințărilor extreme, în aceste cazuri, SNP nu numai că încetinește frecvența cardiacă, ci ne imobilizează (*freez*) pentru a ne conserva energia și pentru a diminua impactul traumatic.

Conceptul „polivagal” face trimitere anume la acest paradox al nervului vag, care prin funcția sa parasimpatică poate fi atât o sursă de reziliență emoțională, sentiment de siguranță, angajament social în fața unor pericole (prin activarea nervului vag ventral mielinizat), cât și un factor de risc, prin declanșarea mecanismului de „îngheț” (prin activarea nervului vag dorsal nemielinizat).

Activitatea SNP este reflectată de tonusul vagal cardiac (TVC) și poate fi măsurată direct prin aritmia sinusă respiratorie (ASR) sau prin variabilitatea ritmului cardiac (VRC). Mai multe studii științifice au reușit să demonstreze o relație strânsă între TVC și abilități de reglare emoțională, controlul situației, căutarea de sprijin social [2], reziliență

la stres, anxietate socială [3], sănătate mentală [4], tulburări afective [5] și flexibilitatea cognitivă [6].

Complexul vagal ventral mielinizat (CVV), ale cărui fibre cardioinhibitoare ies din nucleul ambiguus al trunchiului cerebral, este sursa sistemului de implicare socială. Datorită fibrelor sale mielinice, CVV este cel mai puțin perturbator din punct de vedere homeostatic, cel mai târziu din punct de vedere filogenetic și cel mai rapid răspuns la o provocare amenințătoare. Complexul vagal dorsal (CVD) este cel mai vechi subsistem autonom filogenetic, cu fibre cardioinhibitoare nemielinice care provin din nucleul motor dorsal al trunchiului cerebral. De asemenea, are o funcție de imobilizare care a apărut inițial la vertebratele timpurii. De asemenea, este implicat în principal în răspunsurile posttraumatice după traume psihologice [7]. Teoria polivagală sugerează că gradul sentimentului de siguranță psihologică, sănătatea mentală și angajamentul social ar fi determinat de gradul de mielinizare al CVV, întrucât aceste fibre cardioinhibitoare sunt implicate în funcțiile de regenerare și relaxare și au TVC mai ridicat, ceea ce a fost deja corelat cu sănătatea mentală. Invers, dacă prevalează fibrele nemielinizate ale CVD, atunci persoana se află mai curând în stare de imobilizare, trăind mai curând o stare cronică de nesiguranță psihologică și nu poate identifica indici de siguranță în mediul exterior.

La naștere există un număr mai mare de fibre nemielinizate, sugerând o probabilitate mai crescută a stării CVD, iar prezența unui mediu securizant va stimula dezvoltarea fibrelor mielinizate, ceea ce va determina o siguranță psihologică pe tot parcursul vieții. În cazul unui mediu nesecurizant, se sugerează o dezvoltare a fibrelor nemielinizate, un tonus vagal cardiac scăzut și o stare de imobilizare și nesiguranță psihologică pe tot parcursul vieții [8]. Există dovezi că sindromul morții subite la sugari ar fi asociat cu un număr mare de fibre nemielinizate și o mielinizare slabă a fibrelor din CVV [9]. Cu alte cuvinte, traumele au tendința de a dezvolta și activa fibrele nemielinizate ale CVD. Dacă am experimentat o traumă care ne-a lăsat imobilizați, capacitatea noastră de a ne scana mediul în căutarea indiciilor de pericol poate deveni distorsionată. Putem avea „neurocepție defectuoasă”, ceea ce înseamnă că nu putem prelua indicii de siguranță la fel de ușor. În schimb, am putea citi indiciile din mediul nostru ca fiind periculoase, chiar dacă acele indicii pot fi văzute ca neutre sau benigne pentru alți oameni.

În concluzie, teoria polivagală extinde înțelegerea asupra traumei și a mecanismelor sale neurofiziologice. O traumă nu afectează doar un spectru de fenomene și evenimente asociate traumei originale, așa cum sunt descrise în teoriile behavioriste și cognitive, dar evenimentele traumatice afectează la nivel global tonusul vagal cardiac, iar de aici, dintr-o stare de imobilizare neurofiziologică, individul percepe mediul exterior mai curând ca fiind amenințător, indiferent de natura fenomenelor sau evenimentelor, generând o stare cronică de nesiguranță psihologică, ceea ce duce la dezvoltarea tulburărilor afective. Terapia traumei în cadrul teoriei polivagale este centrată printr-un șir de tehnici de stimulare a tonusului vagal cardiac, care ar promova angajamentul social și indicatorii de siguranță.

Cu toate acestea, teoria polivagală este puțin studiată, dar oferă o perspectivă transdisciplinară și noi orizonturi de cercetare și testare a validității teoriei.

Referințe:

1. PORGES, S.W. Orienting in a defensive world: Mammalian modifications of our evolutionary heritage. A Polyvagal Theory. In: *Psychophysiology*, 32: 301-318, 2016 <https://doi.org/10.1111/j.1469-8986.1995.tb01213.x>
2. FAY, C.M.G., KUBIAK, T., SIEWERT, K., WEBER, H. Cardiac vagal tone is associated with social engagement and self-regulation. In: *Biological Psychology*. 2013, vol. 93, issue 2, pp. 279-286. ISSN 0301-0511, <https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2013.02.013>.
3. RIGONI, D., MORGANTI, F. AND BRAIBANTI, P. The Role of Baseline Vagal Tone in Dealing with a Stressor during Face to Face and Computer-Based Social Interactions. *Front. Psychol.* 8:1986., 2017. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01986.
4. PERNA, G. et al. Heart rate variability: Can it serve as a marker of mental health resilience?: Special Section on “Translational and Neuroscience Studies in Affective Disorders” Section Editor, Maria Nobile MD, PhD, *Journal of Affective Disorders*, 2020, volume 263, pp. 754-761. ISSN 0165-0327, <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.10.017>.
5. KEMP, A. H. Heart rate variability, affective disorders and health. In: B. T. BAUNE & P. J. TULLY (Eds.). *Cardiovascular diseases and depression: Treatment and prevention in psychocardiology* (pp. 167-185). Springer International Publishing AG, 2016. https://doi.org/10.1007/978-3-319-32480-7_11
6. ALBA, G. et al. The Relationship Between Heart Rate Variability and Electroencephalography Functional Connectivity Variability Is Associated With Cognitive Flexibility. *Front. Hum. Neurosci.* 13:64, 2016. doi: 10.3389/fnhum.2019.00064
7. KOLACZ, J., PORGES, S.W. Chronic diffuse pain and functional gastrointestinal disorders after traumatic stress: pathophysiology through a polyvagal perspective. *Front. Med.* 5, 145, 2018.
8. POLI, A., GEMIGNANI, A., CHIORRI, C., MICCOLI, M. A critical period for experience-dependent development of the feelings of safety during early infancy: A polyvagal perspective on anger and psychometric tools to assess perceived safety. *Front Integr Neurosci.* 2022 Jul 18;16:915170. doi: 10.3389/fnint.2022.915170. PMID: 35924118; PMCID: PMC9339984.
9. BECKER, L.E., ZHANG, W., PEREYRA, P.M. Delayed maturation of the vagus nerve in sudden infant death syndrome. *Acta Neuropathol.* 86, 617-622. 10.1007/BF0029430, 2018.

GESTIONAREA TRANSFERULUI ȘI CONTRATRANSFERULUI ÎN CONSILIEREA PARENTALĂ

MANAGING TRANSFERENCE AND COUNTERTRANSFERENCE IN PARENTAL COUNSELING

Ion CAȘCAVAL, ORCID: 0000-0002-0523-0468
Universitatea de Stat din Moldova

CZU: 159.964.2:159.9.07

e-mail: cascaval.john@gmail.com

Transferul reprezintă un proces și un element esențial al curei psihanalitice, prin care sunt actualizate și transpuse sentimente, dorințe și fantasme înconștiente ale clientului în relația cu specialistul [1, p. 437].

Freud considera că „transferul se constituie spontan în toate relațiile umane, inclusiv între cea dintre medic și pacient” [2, *apud* Le Guen, p. 1177]. Etchegoyen plecând de la ceea ce spunea Freud definește transferul ca fiind un „fenomen general, universal și spontan, care constă în a lega trecutul de prezent prin intermediul unei false conexiuni care suprapune obiectul original celui actual. Această suprapunere a trecutului și prezentului este legată de niște obiecte sau dorințe mai vechi care nu sunt conștiente și care conferă comportamentului un caracter irațional, unde afectul nu pare adaptat nici calitativ, nici cantitativ la situația reală, actuală” [3, p. 82].

Transferul este un fenomen universal, pe care îl regăsim și în relația părinte-copil. Este firesc ca părintele să proiecteze asupra copilului fantasme, sentimente, dorințe și scenarii. Însă unele proiecții parentale pot fi patogene și sunt în detrimentul nevoilor narcisice ale copilului. Iar unul din scopurile consilierii parentale de inspirație psihanalitică constă în diminuarea aspectelor narcisice parentale patogene și reamenajarea scenariilor parentale. Gestionarea transferului și contratransferului, prin conținere și interpretare, reprezintă instrumentele prin care pot fi diminuate și mentalizate proiecțiile parentale.

Manzao, Espaza și Zilkha sunt de părere că dacă părintele de la începutul consultației dezvoltă un transfer pozitiv, atunci acest aspect constituie o indicație pentru a realiza o intervenție de scurtă durată, precum este consilierea parentală. O astfel de intervenție este contraindicată, dacă părintele stabilește un transfer negativ cu privire la psiholog, în acest caz, se optează pentru o psihoterapie psihanalitică de lungă durată [4].

În cadrul consilierii parentale și a intervențiilor de scurtă durată nu sunt recomandate interpretările transferențiale directe referitoare la psiholog. Manzao, Espaza și Zilkha recomandă să interpretăm transferul pe care mama îl face asupra copilului, ca repetiție a relațiilor ei cu obiectele primitive, cu anxietățile și conflictele ei. De asemenea, aceștia îndeamnă să dăm prioritate proiecțiilor anaclitice nonoedipiene, a căror temă centrală sunt anxietățile de separare și pierdere. O altă sugestie este să evităm interpretarea

transferului negativ, deoarece acest lucru ar conduce la stabilirea unui proces de lungă durată, care ar depăși limitele consilierii [4].

Reacția psihoemoțională a psihologului la identificările proiective ale părintelui constituie contratransferul acestuia. Teoria și practica psihanalitică contemporană consideră contratransferul omniprezent și reprezintă instrumentul prin care analistul percepe și procesează materialul psihic al clientului [5, p. 73]. Perez-Sanchez este de părere că transferul este o comunicare prin care clientul încearcă să transmită anumite stări mintale, al cărui conținut este inconștient și nu poate fi redat prin cuvinte. Iar reacția contratransferențială este modul prin care analistul receptează această comunicare [6, p. 71-72].

Pentru ca psihologul să poată utiliza în mod eficient contratransferul, este nevoie să fie atent la diferența dintre propriile stări mentale și stările mentale ale clientului. De asemenea, acesta trebuie să-și suspende tendința de a-și face ipoteze și concluzii premature. Fonagy recomandă să menținem o atitudine mentalizantă de „a nu ști” pentru a contracara această tendință [7, p. 99].

Reacția contratransferențială conține întotdeauna proiecția asupra psihologului a unor obiecte interne ale părintelui, precum și alte aspecte ale Sinelui. În majoritatea cazurilor, imaginea parentală proiectată asupra copilului este asemănătoare cu cea proiectată pe psiholog. Anumite comportamente ale părintelui îl pot determina pe psiholog să aibă reacții contratransferențiale de respingere și abandon, corespunzătoare acelei reprezentări proiectate. Iar incapacitatea psihologului de a conține și analiza contratransferul ar putea conduce la întreruperea intervenției. Acesta este obligat să păstreze o parte din sine obiectivă, care să-i permită să analizeze și să diferențieze starea sa mentală de indetificările proiective ale părintelui. Dacă nu se întâmplă asta, atunci psihologul riscă să-și piardă din obiectivitate și să recurgă la act [4].

Când părinții cer ajutor pentru sine sau pentru copilul lor, aceștia deseori experimentează sentimente de vinovăție sau/și rușine. Aceste stări mentale influențează relația transferențială cu psihologul. Frick consideră că o doză optimală de vinovăție sau/și rușine poate fi constructivă și poate constitui un factor motivațional pentru schimbare. Însă, când sentimentul de vinovăție depășește un anumit prag, părintele poate avea un comportament autodistructiv, sau poate adopta o poziție inocentă și să proiecteze sentimentul de vinovăție asupra psihologului. Astfel, părintele poate deveni provocator încercând să-l facă pe psiholog să se simtă vinovat. Iar în cazul în care sentimentul de rușine al părintelui este prea mare, el poate deveni agresiv și defensiv, fără să fie conștient de asta. Acest comportament îl poate face pe psiholog să experimenteze sentimentul de rușine și să se simtă incompetent [8]. Menționăm că transferurile negative de acest tip nu pot fi soluționate rapid prin intervenții scurte, în majoritatea cazurilor, este nevoie de o terapie de lungă durată.

Un alt element esențial constă în faptul că psihologul poate regresa și identifica puternic cu copilul. Acest moment poate avea loc, în special, dacă psihologul nu și-a rezolvat conflictele intrapsihice și anumite stări afective în raport cu propriii părinți.

Astfel, există riscul ca psihologul să devină critic și să acuze părintele aflat în consiliere. Misiunea acestuia este să-și autoanalizeze și proceseze propriile afecte transferențiale și contratransferențiale [8].

Putem concluziona că analiza și gestionarea transferului și contratransferului îi permite psihologului să investigheze dinamica relației dintre părinte-copil, să identifice proiecțiile parentale și să formuleze interpretări pertinente pentru a-l ajuta pe părinte să fie în contact cu propria realitate psihică, cât și cu cea a copilului. Gestionarea transferului și contratransferului necesită de la psiholog tact și o bună capacitate de mentalizare.

Referințe:

1. LAPLANCE, J., PONTALIS, J.B. *Vocabularul psihanalizei*. București: Editura Humanitas, 1994. ISBN 973-28-0430-0.
2. LE GUEN, C. *Dicționar freudian*. București: Fundația Generația, 2017, p. 1177. ISBN 978-973-1998-17-6.
3. ETCHEGOYEN, R.H. *Fundamentele tehnicii psihanalitice*. București: Fundația Generația, 2011. ISBN 978-973-1998-11-4.
4. MANZANO, J. ș.a. *Scenariile narcisice ale parentalității*. București: Fundația Generația, 2002, pp. 11-35. ISBN 973-85683-1-5.
5. GREENBERG, L.S., MALBERG, N.T., TOMPKINS, M.A. *Lucrând cu emoția în terapia psihodinamică, terapia cognitiv-comportamentală și terapia centrată pe emoții*. București: Editura Trei, 2020. ISBN 978-606-40-0743-8.
6. PEREZ-SANCHEZ, A. *Interviu și indicatori în psihanaliză și psihoterapie*. București: Editura Trei, 2021. ISBN 978-606-1151-0.
7. ALLEN, J.G., FONAGY, P., BATEMAN, A.W. *Mentalizarea în practica psihoterapiei*. București: Editura Trei, 2022. ISBN 978-606-40-0816-9.
8. FRICK, M.E. Parental therapy – in theory and practice. In: *Working with parents: Psychoanalytic psychotherapy with children and adolescents*. London: Karnac Books, 2000, pp. 77-79. ISBN 978-1-85575-241-2.

ASPECTE DISTRUCTIVE ÎN FUNCȚIONAREA DE LIMITĂ

DESTRUCTIVE ASPECTS IN LIMIT FUNCTIONING

Alina BABACAEV, ORCID: 0000-0001-7146-0563

Universitatea de Stat din Moldova

CZU: 159.9:616.89

e-mail: alinadodon86@yahoo.com

În societatea contemporană, în condițiile sociale și culturale dificile și procesele sociale dezechilibrate, funcționarea de limită devine un subiect tot mai frecvent abordat. Funcționarea de limită este frecventă, studiile recente estimează că aproape 6% din populație manifestă simptome primare ale patologiei de limită, fiind una dintre cele mai întâlnite tulburări de personalitate [1, p.22]. Cu toate acestea, în ciuda prevalenței sale, patologia de limită rămâne a fi relativ necunoscută. Problematika formulată în articol se referă la caracteristicile funcționării de limită și felului în care aspectele distructive se regăsesc în organizarea psihică a persoanelor cu acest tip de funcționare.

Analiza literaturii de specialitate dedicată funcționării de limită relevă că aceasta se caracterizează prin impulsivitate, stăpânire de sine scăzută, instabilitate emoțională, anxietate înaltă și un nivel puternic de desocializare. Incidența mare a aspectelor și comportamentelor distructive printre criteriile de diagnostic ale patologiei de limită constituie un factor ce delimitează tulburarea de personalitate borderline de alte tulburări de personalitate.

În *Manualul de diagnostic și statistică a tulburărilor mentale* (DSM-V, 2016) tulburarea de personalitate borderline întrunește următoarele criterii [2, p. 104]:

Un pattern pervaziv de instabilitate a relațiilor interpersonale, a imaginii Sine-lul și a afectelor, și de impulsivitate marcată începând cu vârsta adultă tânără și care este prezent într-o varietate de contexte, așa cum o indică cinci (sau mai multe) dintre următoarele: 1) eforturi disperate de a evita abandonul real sau imaginar (**Notă:** nu include comportamentul suicidal sau automutilant acoperit de criteriu); 2) un pattern de relații interpersonale intense și instabile, caracterizate prin alternarea dintre extreme ale idealizării și ale devalorizării; 3) perturbarea identității: imaginea a Sine-lul sau simțul al Sine-lul instabil în mod marcat și persistent; 4) impulsivitate în cel puțin două domenii cu potențial de autodistrugere: cheltuieli, sex, abuz de substanță, șofat imprudent, crize de supraalimentare; 5) comportament suicidal, gesturi sau amenințări, sau comportament automutilant recurent; 6) instabilitate afectivă datorată unei reactivități marcate a dispoziției (de exemplu, disforie episodică intensă, irascibilitate sau anxietate care durează, de obicei, câteva ore și doar rareori mai mult de câteva zile); 7) sentimente cronice de vid; 8) mânie inadecvată sau intensă, sau dificultate în controlul mâniei (de exemplu, crize frecvente de mânie, mânie constantă, lupte fizice repetate); 9) ideeație paranoidă tranzitorie, legată de stres sau simptome disociative severe.

Abordând problematica distructivității în funcționarea de limită, vom face referințe doar la câteva dintre criteriile de diagnostic, pentru a ilustra fenomenologia distructivă în această patologie, în realitate orice criteriu de diagnostic implicând potențial de distructivitate.

Frica de abandon și tendințele distructive. În literatura de specialitate, persoanele cu funcționare de limită sunt descrise ca fiind dominate de *frica de abandon*, în același timp menționându-se că aceste temeri ar trebui să se distingă de fenomenele mai frecvente și mai puțin severe ale anxietății de separare [3, p. 76]. Percepția unei separări sau respingeri iminente sau a pierderii structurii externe poate duce la deteriorarea imaginii de sine. Autori precum Kenberg, Gabbard menționează despre hipersensibilitatea persoanelor cu funcționare de limită în relațiile interpersonale și constată experimentarea unor temeri intense de abandon și furie inadecvată în cadrul acestei populații clinice, chiar și în situații ne semnificative la nivel obiectiv-factual, precum critici minore din partea celorlalți sau separări de durată scurtă. Aceste frici de abandon sunt legate de intoleranța de a fi singur și de nevoia de a avea alți oameni alături. În sensul aspectelor distructive, vom menționa că eforturile frenetice de evitare a abandonului pot include acțiuni impulsive, cum ar fi comportamente autovătămătoare sau suicidale.

Perturbarea identității și tendințele distructive. Tulburarea sinelui specifică organizării de limită implică o imagine de sine distorsionată, instabilă sau slabă. Persoanele cu funcționare de limită, au adesea valori, atitudini și obiceiuri preluate de la persoanele din proximitate. Imaginea de sine instabilă sau fragilă presupune riscul unor depresii masive latente, care se pot manifesta la nivel manifest prin comportamente autodistructive, precum tulburări de comportament alimentar, consum de substanțe, cumpărături compulsive, prin care se încearcă compensarea fragilității Sinelui și vindecarea inconștientă a durerii psihice.

Impulsivitate. În organizarea de limită este prezentă impulsivitatea care este adesea autodistructivă în efectele și uneori chiar și în intențiile sale. Formele obișnuite de comportament impulsiv pentru persoanele de limită sunt abuzul de substanțe sau alcool, bulimia, sexul neprotejat, promiscuitatea și conducerea imprudentă.

Comportamente suicidale sau autovătămătoare. Încercările suicidale recurente, gesturile, amenințările sau comportamentele autovătămătoare sunt semnele distinctive ale persoanelor cu funcționare de limită.

Teoria psihoanalitică pleacă de la premisa că această structurare patologică a conflictului intrapsihic în cadrul unei matrice psihice primitive derivă de la o fixație sau o regresie la un stadiu incipient de dezvoltare, premergător constanței obiectului și consolidării structurii, care coincide cu stadiul de dezvoltare descris drept separare-individuare. Pe parcursul acestui stadiu incipient de dezvoltare, care se desfășoară aproximativ între cel de-al doilea și cel de-al patrulea an de viață, anumite relații sever patologice cu un obiect parental (fie că acestea sunt determinate constituțional, au motivații psihologice sau sunt stimulate de mediu prin agresiune gravă în experiențe psihologice timpurii) determină o fixație la un nivel de dezvoltare care este insuficient integrat. Organizarea psihică rămâne fixată într-un mod defensiv la acest stadiu insuficient integrat [4, p.32].

Persoanele cu funcționare de limită se consumă cu stabilirea de relații exclusive „unu la unu”, pentru a exclude orice risc de abandon [5, p. 401].

În concluzie, menționăm că incidența fenomenelor distructive sau a agresivității printre persoanele cu funcționare de limită este suficient de mare pentru a constitui un factor ce delimitează tulburarea de personalitate de limită de alte tulburări de personalitate. Potențialul distructiv inerent organizării de limită determină persoana care are structurate în personalitatea sa caracteristici ale funcționării de limită să recurgă la comportamente auto- și heteroagresive. În aspect preventiv și terapeutic, s-a constatat că proiectele ce au drept scop scoaterea persoanelor cu funcționare de limită din „zonele periculoase” reprezintă demersuri dificile în sensul efortului profesional al echipei de specialiști, așa cum este frecvent atestată revenirea la comportamentele distructive și la mediile nocive, beneficiarii neavând suficiente resurse psihice interne pentru depășirea fricii de abandon, analiza propriilor tipare de comportament și investirea în relații interpersonală. În acest sens, problematica distructivității în funcționarea de limită presupune demersuri psihologice de lungă durată, prin asigurarea unui cadru definit prin stabilitate, continuitate și conținere, cu scopul întăririi Eului și a dezvoltării resurselor psihice interne.

Referințe:

1. STRAUS, J. *Te urăsc-nu mă părăsi Înțelegerea personalității borderline*. București: Trei, 2017. 303 p. ISBN 978-606-40-0936-4.
2. BOLEA, Z. *Psihologia clinică*. Chișinău: CEP USM, 2019. 144 p. ISBN 978-9975-149-54-9.
3. HAROLD, F. Searles. *Cum să lucrez cu pacienții borderline*. București: Trei, 2019. 448 p. ISBN 978-606-40-0754-4.
4. KENBERG, O.F. *Psihoterapia psihodinamică a pacienților borderline*. București: Trei, 2021. 316 p. ISBN 978-606-40-0708-7.
5. GABBARD, G.O. *Tratat de psihiatrie psihodinamică*. București: Trei, 2007. 659 p. ISBN 978-973-707-164-4.

SOCIAL FACTORS AND PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF REPRODUCTIVE ATTITUDES

SOCIALI FACTORII ȘI DETERMINANȚII PSIHOLOGICI AI COMPORTAMENTELOR

Irina TOLMACI, ORCID: 0000-0002-5033-2914
Universitatea de Stat din Moldova

CZU: [316.6 + 159.9]:618.179

e-mail: irina.malachly@gmail.com

Motherhood is a sociocultural and psychological phenomenon that plays a significant role in women's lives and gives them a special status in society. Since time immemorial, the role of women and their position in society have been associated with motherhood. However, the world is undergoing some changes. Modern women do not strive to have a large family, but focus on personal development, career, etc., limiting themselves to one or two children, or deciding to push the maternity stage as far as possible. This affects the overall demographic situation. According to the NBS, birth rate in Moldova has been declining in recent years. These changes are influenced by several reasons, among which priority is given to economic factors, but psycho-social issues also play a significant role.

The study of reproductive behaviour and reproductive attitudes optimal for society and harmonious for the woman herself is an important task of science. Thereby, the study of social factors and psychological determinants of reproductive attitudes (before maternity) is of relevance.

The understanding of the reproductive attitude in psychology, usually is derived from the concept of "social attitude", while it is a more general concept of "attitude". Reproductive attitudes are a set of knowledge and attitudes towards parenthood, reflecting the predisposition of the individual to the manifestation of various forms and models of reproductive behaviour.

There are various factors and determinants influencing formation of reproductive attitudes. These include socio-economic living conditions, level of education, value-ned sphere, political situation, sibling position, individual-typological features of personality and others.

After analysing the scientific literature, we identified two groups of predictors: social factors and psychological determinants of reproductive attitudes (Figure 1).

Social factors include age, marital status and place of residence of girls and young women.

- *Age.* The nature and sign of reproductive attitudes vary depending on age. There are sensitive periods in the development of attitudes' components. For example, adolescence is a sensitive period for behavioural component's formation.

- *Marital status.* The role of marital status and attitudes towards marriage have a significant effect on reproductive attitudes [1]. The birth rate among unmarried women in the Republic of Moldova is about 21.5% of the total number of births. Most unmarried women are not ready to have a child. This reluctance and psychological unpreparedness for motherhood are often associated with uncertain marital status of a woman [2].

- *Place of residence* is one of the factors influencing birth rate. In Moldova the childbearing attitudes differ among rural and urban populations. The birth rate of the rural population has a decisive influence on the level and characteristics of the birth rate of the whole country, because over the past two decades the share of rural areas has been about 62-65% out of total number of births [3].

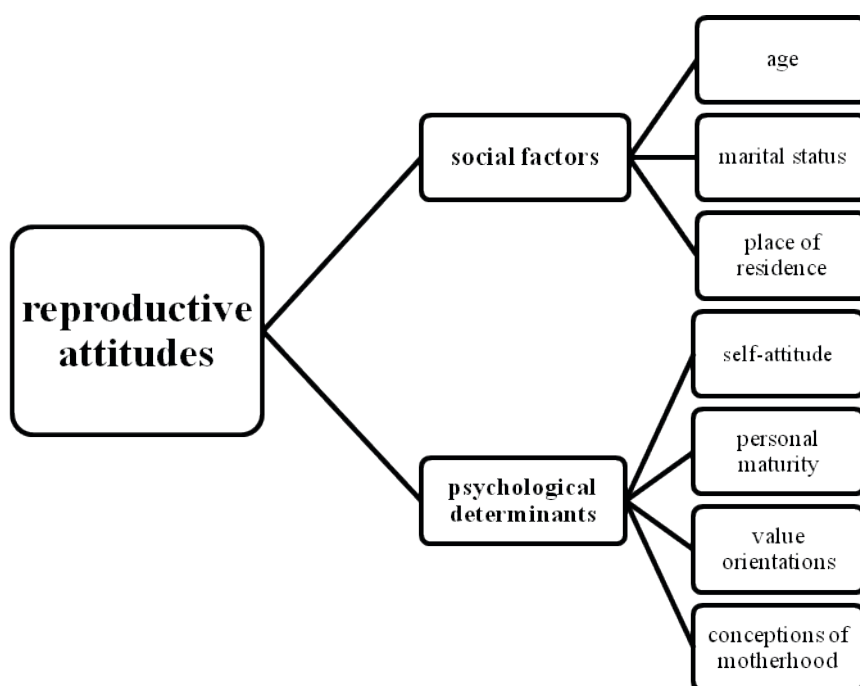


Fig. 1. Social factors and psychological determinants of reproductive attitudes

To the main psychological determinants, we include the features of self-attitude, personal maturity, value orientations and representations of motherhood.

- *Self-attitude* is a holistic, relatively constant emotional attitude, a measure of self-acceptance or non-acceptance by an individual [4]. Conscious and reproductive behaviour is possible through self-understanding, self-trust, acceptance, interest in own thoughts and feelings.

- *Personal maturity* is a systemic quality of an adult's personality, reflecting the readiness and ability to solve life problems effectively [5]. Structural features of personal

maturity are interconnected with psychological readiness for motherhood. It is based on a high level of personal maturity, the ability to take responsibility for everything that happens in life and a strong Ego [6].

- *Value orientations* are a selective attitude of a person to material and spiritual values, a way to differentiate objects according to their significance [7]. Reproductive attitudes are conditioned by an individual's values. The system of formed social value orientations serves as a kind of catalyst that stimulates certain human behaviour. "Motherhood is one of the social values (the value of the family), therefore, even if their need to be a mother is biologically inherent, the social norms and values still have a decisive influence on each woman" [8].

- *The concept of motherhood* – is a visual image of parenthood as a phenomenon, based on personal experience (primarily in the parental family) by reproducing it in the imagination" [9]. One of important factors determining reproductive attitudes is the concept of motherhood. Starting from the first days of life it is formed in the dyadic system "mother-daughter". In case of a distorted idea of motherhood, potential mothers begin to focus on the negative aspects of parent-child relationships.

There are many studies devoted to motherhood problems, however, issues related to the reproductive attitudes of women before pregnancy have been little studied. Literature analysis lets us conclude that the formation of reproductive attitudes is influenced by social factors (age, marital status, place of residence) and psychological determinants (self-attitude, personal maturity, value orientations, representations of motherhood).

Bibliography:

1. DARMOSTUK, N.V. Issledovaniye gendernykh i polorolevykh osobennostey lichnosti devushek s raznymi tipami psikhologicheskoy gotovnosti k materinstvu. *Medichna psikhologiya*. 2010, no. 1, pp. 3-9. ISSN 2308–6319 (Online), ISSN 2308–6300 (Print).
2. FILIPPOVA, G.G. Dinamika psikhologicheskogo sostoyaniya zhenshchin vo vremya beremennosti i posle rodov. *Voprosy psikhologii*. 2002, no. 1. ISSN 0042-8841.
3. GAGAUZ, O. Rozhdayemost' v Moldove: sovremennoye sostoyaniye i perspektivy. *Narodzhuvanist' v Ukraini na pochatok XXI storiciny*. 2009, ss. 37-44. ISSN: 2310–8479.
4. KALACHIKOVA, O.N. Reproaktivnoye povedeniye kak faktor vosproizvodstva naseleniya: tendentsii i perspektivy: monografiya. Vologda: ISERT RAN, 2015. 172 s. ISBN 978-5-93299-271-5.
5. OVCHAROVA, R.V. Roditel'stvo kak psikhologicheskii fenomen. *Moskovskiy psikhologo-sotsial'nyy institut*. 2006. c. 496. ISBN: 5-89502-771-7.
6. POLIKARPOV, V. *Psikhologiya lichnosti*. Minsk:BGU, 2015. ISBN 978-985-566-160-4.

7. RACU, J., TOLMACI, I. Analiza comporativă a reprezentărilor despre maternitate la femei căsătorite și ne căsătorite. *Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență socială*. Chișinău, 2019, nr.54 (1), pp. 38-46. ISSN 1857-4432.
8. SHLYAPNIKOVA, I.A. Ekologicheskoye soznaniye kak sistema otnosheniy k prirode, k drugim i k sebe. Tezisy SPb.: Nestor-Istoriya, 2015. s. 478-481. ISBN 978-5-4469-0389-5.
9. ZAGVYAZINSKIY, V.I., ZAKIROVA, A.F., STROKOVA, T.A. *Pedagogicheskiy slovar'*. M.: Izdatel'skiy tsentr «Akademiya», 2008. 352 s. ISBN 978-5-7695-4652-5.

ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ СИТУАЦИЙ НАСИЛИЯ В СЕМЬЕ

CAUSES OF FAMILY VIOLENCE

Veronica VARBAN, ORCID: 0000-0002-2774-7927
Universitatea de Stat din Moldova

CZU: 159.942:316.356.2

e-mail: varban.tvc21@gmail.com

Причины возникновения ситуаций насилия в семье обусловлены влиянием социально-культурных и социально-экономических факторов, особенностями личностного развития супругов, характером и содержанием межличностных отношений и супружеского поведения в браке.

По мнению Ю.М. Антонян в поисках причин семейного насилия нужно исходить из общего положения, что у человека есть инстинкт агрессии как наследство человекообразных предков, с которым он не в состоянии справиться. Главная опасность этого инстинкта состоит в спонтанности, неочевидности, неспособности личности обеспечить его постоянный контроль. Семья представляет собой не только социальную, но и биологическую группу, необходимую для существования человечества. В семье имеет место противоречие между ее социальным и биологическим (продление вида) назначением и потребностями (часто бессознательными) отдельного человека, которому требуется естественное и очень важное для него жизненное пространство, где он мог бы удовлетворить свои социальные и биологически обусловленные тенденции [1, с.169].

О. Кернберг (1999) утверждает, что насилие, пережитое в детстве и ранней юности, убеждает человека в том, что только его собственная сила является надежной и что удовольствие насильственного, в том числе садистского, контроля является единственной альтернативой его страданиям и способом защиты. Присутствие данного убеждения хотя бы у одного из супругов может стать причиной возникновения спонтанной ситуации насилия.

Э. Фромм (1994) считал, что объяснение жестокости и деструктивности человека следует искать не в унаследованном от животного разрушительном инстинкте, а в тех факторах, которые отличают человека от его животных предков. Он ссылается на Л. фон Берталанфи, который писал, что «в человеческой психике, без сомнения, есть некоторые деструктивные тенденции, которые похожи на биологические задатки. Однако самые угрожающие формы агрессивности далеко выходят за рамки проблемы самосохранения и саморазрушения. Они коренятся в собственной человеческой форме жизни, которая выше биологической и специфика которой обусловлена способностью к абстрактному мышлению, к созданию особого символического мира мысли, речи и общения [3, с. 163].

Ситуации насилия в семье физической направленности, могут возникать и повторяться из поколения в поколение, причиной тому могут стать культурные установки общества и опыт насилия, перенесенного в детстве, который может стать моделью поведения во взрослой жизни, в супружеских и семейных взаимоотношениях. Ситуации насилия в семье могут возникнуть и проявляться вследствие личностных особенностей супругов, наличием и выраженным проявлением доминирующих качеств личности и особенностей характера, не компенсированных вовремя адекватным воспитанием в семье. Психологи нашли связь между ростом действия насильственного характера и таких психических факторов как: ослабление контроля над инстинктами, разочарованность, агрессия, алкоголизм и психопатология. Социологи полагают, что некоторые культурные нормы, принятые в социуме, провоцируют действия насильственного характера, например, патриархальная социальная структура общества, которая благоприятствует доминированию мужчин.

Среди факторов, способствующих повышению уровня напряженности в семье и приводящих к жестокости и ситуаций насилия выделяют: разные взгляды на воспитание детей, интимные отношения, беременность, материальные проблемы, безработицу, необходимость в продолжительной медицинской помощи.

На протяжении всего жизненного цикла семья постоянно сталкивается с самыми разными трудностями и неблагоприятными условиями – болезни, жилищно-бытовые неудобства, конфликты с социальным окружением, последствия широких социальных процессов (война, социальные кризисы и т.п.). В связи с этим перед семьей часто возникают непростые проблемы, которые могут отрицательно сказаться на ее жизни [4, с.47].

Ю.М. Антонян выделяет следующие группы причин насилия в семье: *внутрисемейные*, то есть порожденные отношениями в самой семье, в том числе интимными; *внешне социальные*, то есть реализующиеся в семейном насилии обиды, унижения, провалы, имевшие место вне семьи, но компенсированные в ней; *экономические*, то есть созданные низким материальным достатком в семье, плохими жилищными условиями и т. д.; „*медицинские*”, то есть вызванные тяжелыми болезнями, особенно хроническими, в том числе психическими, инвалидностью, одного или нескольких членов семьи; *индивидуальные*, то есть связанные с особенностями психологии (и морали, вписанной в психологию) данного члена семьи или(и) расстройствами его психики [1, с. 171].

Из всех перечисленных причин, самой главной, по мнению Антонян Ю. М. является индивидуальная особенность личности члена семьи, остальные факторы внутри семьи, внешне социальные и другие неизбежно будут осваиваться индивидом, причем в каждом случае в зависимости от его психологии и состояния психики. Расстройство последней, даже временное, может привести к самым трагическим последствиям.

Е.Е. Мусатова опираясь на результаты конкретных криминологических исследований и собственных наблюдений, выделяет следующие криминогенные причины семейного насилия.

1. Социально-экономическая и политическая нестабильность в обществе усилили негативные тенденции в развитии брачно-семейных отношений, что выразилось не только в ухудшении материальной и культурной составляющих, но и в увеличении числа неполных семей за счет разводов, росте внебрачной рождаемости и вдовства, семей с распространением сожительства отношений. Причины семейного насилия следует искать также в нравственном состоянии общества, в наличии или отсутствии в нем тех или иных моральных ценностей и установок.

2. Низкая эффективность предупредительно-профилактической работы с такими негативными социальными явлениями, как пьянство, наркомания, токсикомания, проституция, детская безнадзорность и беспризорность.

3. Внедряемые средствами массовой информации негативные образцы поведения (половая распущенность, хамство, безнаказанность и т. п.), наряду с утратившими силу традиционными воспитательными методами, приводят к снижению родительского авторитета, агрессивное насильственное поведение в семье связано с воздействием негативных микросоциальных факторов, утратой или нарушением ее основных функций, таких как воспитательная, эмоциональная, функция первичного социального контроля [2, с. 90-91].

Разные по своей природе причины способны переплетаться, не только усиливая, но и ослабляя друг друга в зависимости от того, где они существуют: в каком социальном слое, в какой культуре, в каком регионе. Названные причины могут породить конфликты и противоречия в семье, которые в свою очередь способны вызывать ситуации насилия в семье.

Литература:

1. АНТОНЯН, Ю.М. Причины насилия в семье. В: *Научно-практический журнал* [online]. [Дата обращения: 19.08.2022]. Доступно: <https://cyberleninka.ru/article/n/prichiny-nasiliya-v-semie/viewer>
2. МУСАТОВА Е.Е. К вопросу о причинах семейного насилия и роли профилактики в его осуществлении. В: *Человек: преступление и наказание*. 2009, № 3 (66), с.89-92. [online]. [Дата обращения: 15.08.2022]. Доступно: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-prichinah-semeynogo-nasiliya-i-rol-i-profilaktiki-v-ego-osuschestvlenii/viewer>
3. ФРОММ, Э. *Анатомия человеческой деструктивности*. М., 1994. 447с. ISBN 978-5-8291-1591-3.
4. ЭЙДЕМИЛЛЕР, Э.Г., ЮСТИЦКИС, В.В. *Психология и психотерапия семьи*. СПб, 2008. 672 с. ISBN 978-5-91180-838-9.

ВЗАИМОСВЯЗЬ СЕКСУАЛЬНОСТИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ В ПОЖИЛОМ ВОЗРАСТЕ

RELATIONSHIP OF SEXUALITY AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING IN OLDER AGE

Марина СЛАВИНСКИ, ORCID: 0000-0002-4340-9848
Молдавский государственный университет

CZU: 159.122.1:316.346.32-053.9

e-mail: marinaslavinski@gmail.com

Сексуальный интерес и сексуальная активность выполняют важные функции и являются существенным аспектом человеческой жизни, в том числе и в позднем возрасте [1, 2]. Несмотря на многочисленные утверждения о том, что сексуально-эротическая детерминанта жизни пожилых людей влияет на их психологическое состояние в значительной степени определяя активную или пассивную психологическую установку человека к самому себе и окружающему миру, обсуждение вопросов, связанных с сексуальным аспектом жизни пожилых людей остается недостаточно изученным. Таким образом, нам представляется актуальным изучение сексуальности и сексуальной активности в пожилом возрасте.

В свою очередь человек принимающей свою сексуальность как неотъемлемую и важную часть жизни [3, 4], выражающий свои потребности и желания и способный установить удовлетворяющие его сексуальные отношения, обладает направленностью на сохранение и укрепление сексуального благополучия, которое в свою очередь, является значительным компонентом, по нашему мнению, психологического благополучия.

Целью исследования является выявление взаимосвязи между сексуальностью и психологическим благополучием в пожилом возрасте. В качестве *гипотезы исследования* было выдвинуто предположение о том, что пожилые люди, которые остаются сексуально активными и демонстрируют высокий уровень сексуальности характеризуются более высоким уровнем психологического благополучия. Исследование проводилось на базе организации «Эла», Израиль (Израильский центр психологической помощи в жизненных кризисах) и Министерства труда и социальной защиты посредством городской социальной службы, отдела для пожилых лиц, а именно в клубах для пожилых и пенсионеров. В исследовании приняли участие 151 человек из них 107 (70,8%) женщин и 44 (29,2%) мужчин. Возраст респондентов варьировал от 60 до 90 лет, средний возраст по выборке – 73,1 года; средний возраст женщин – 73,6 года, а мужчин – 71,9 год.

Для реализации нашего исследования были использованы следующие *мето-*

дики: авторский опросник «Особенности сексуальности 60+» и «Шкалы психологического благополучия Рифф», в адаптации Лепешинского.

Результаты проведенного корреляционного анализа между особенностями сексуальности в пожилом возрасте и психологическим благополучием пожилых людей показали наличие взаимосвязи между интегральным уровнем психологического благополучия и такими шкалами опросника «Особенности сексуальности людей 60+» как «Стереотип о сексуальности» ($r=0,167$ при $p=0,040$) и «Отношение к телу» ($r=0,191$ при $p=0,019$). Таким образом, чем более позитивные представления о сексуальности в данном возрасте наблюдаются у респондента, тем более высокий уровень психологического благополучия у него отмечается. Такая же тенденция характерна и для шкалы «Отношение к телу»: чем более положительно респонденты относятся к своему телу, тем более высокий уровень психологического благополучия у них отмечается. Анализируя результаты изучения взаимосвязи шкал опросника об особенностях сексуальности в пожилом возрасте и шкал опросника о психологическом благополучии, мы можем отметить наличие положительной взаимосвязи между шкалой «Стереотип о сексуальности» и шкалами опросника психологическое благополучие – «Управление средой» ($r=0,181$ при $p=0,026$) и «Цели в жизни» ($r=0,265$ при $p=0,001$). Таким образом, чем более позитивные представления отмечаются у пожилых людей о сексуальности в этом возрасте, тем более им характерно обладание властью и компетенцией в управлении окружением, контролирование всей внешней деятельности, они эффективно используют представляющиеся возможности, способны улавливать или создавать условия и обстоятельства, подходящие для удовлетворения личных потребностей и достижения целей. При этом у данной категории респондентов есть цель в жизни и чувство направленности; они считают, что прошлая и настоящая жизнь имеет смысл; придерживаются убеждений, которые и являются источниками целей в жизни.

Положительные взаимосвязи были также обнаружены между шкалой «Сексуальное поведение» и шкалами опросника психологическое благополучие – «Личностный рост» ($r=0,177$ при $p=0,030$) и «Цели в жизни» ($r=0,309$ при $p=0,000$). Таким образом, более активное сексуальное поведение в пожилом возрасте сопровождается более активной жизненной позицией. Пожилые люди, демонстрирующие более активное сексуальное поведение, обладают чувством непрекращающегося развития, воспринимают себя «растущими» и самореализовывающимися, открыты новому опыту, испытывают чувство реализации своего потенциала, наблюдают улучшения в себе и своих действиях с течением времени; изменяются в соответствии с собственными познаниями и достижениями. Подобная тенденция наблюдается и по шкале «Сексуальное здоровье», которая положительно взаимосвязана со шкалами «Личностный рост» ($r=0,227$ при $p=0,005$) и «Цели в жизни» ($r=0,282$ при $p=0,000$). Кроме того, можно отметить наличие положительных взаимосвязей между шкалой «Отношение к телу» и такими шкалами как «Управление средой» ($r=0,172$ при $p=0,035$), «Личностный рост» ($r=0,204$ при $p=0,012$) и «Цели в

жизни» ($r=0,285$ при $p=0,000$). Полученный результат указывает на тот факт, что пожилые люди, положительно относящиеся к своему телу и принимающие его изменения, чувствуют, что могут управлять средой, контролировать обстоятельства, развиваться и находить новые цели в жизни. Общая сексуальность по опроснику «Особенности сексуальности людей 60+» положительно коррелирует со шкалой «Управление средой» ($r=0,179$ при $p=0,028$), «Личностный рост» ($r=0,213$ при $p=0,009$) и «Цели в жизни» ($r=0,365$ при $p=0,000$). Таким образом, подтверждается наша гипотеза о том, что чем выше уровень сексуальности в пожилом возрасте, тем более высокий уровень психологического благополучия у респондентов.

Проведенное исследование позволяет сделать нам вывод о том, что сексуальная сфера остается достаточно значимой у людей пожилого возраста. В ходе исследования выявлено, что пожилые люди, отличающиеся более высоким уровнем психологического благополучия, склонны позитивно оценивать свое тело и отличаются более свободными представлениями о сексуальной жизни. Таким образом, мы считаем, что сексуальность может выступать одним из факторов психологического благополучия в пожилом возрасте.

Литература:

1. BAERT, A. et al. Sexual Activity in Heart Failure Patients: Information Needs and Association with Health-Related Quality of Life. *Int J Environ Res Public Health*. 2019, May 5;16(9):1570. PMID: 31060294.
2. BERNER, YN. Sexuality in aging. *Harefuah*. 2002 Jul;141(7):622-5, 666, 665. PMID: 12187562.
3. АХРЯМКИНА, Т.А., ВЕЛЬШ, В.В. *Психологические особенности третьего возраста: хрестоматия для студентов*. МГПУ, 2019. 196 с. ISBN 978-5-6041078-5-0.
4. ЗЕЛИКОВА, Ю. Конструирование старения: секс и интимность в пожилом возрасте. *The Journal of Social Policy Studies*. 2018, no. 16(1), pp. 125-140. <https://doi.org/10.17323/727-0634-2018-16-1-125-140>.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ МОТИВАЦИИ УСПЕХА И БОЯЗНИ НЕУДАЧИ И ИХ ГЕНДЕРНЫХ РАЗЛИЧИЙ У СТУДЕНТОВ ВУЗА В СТРУКТУРЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ

EXPERIMENTAL STUDY OF SUCCESS MOTIVATION AND FEAR OF FAILURE AND THEIR GENDER DIFFERENCES IN THE STRUCTURE OF LEARNING MOTIVATION OF UNIVERSITY STUDENTS

Наталия БРАЙЛЯН, ORCID: 0000-0002-7778-2712
Universitatea de Stat din Moldova

CZU: 159.947.5:378.091:316.346.2

e-mail:natabibni@gmail.com

В данной статье нами будут представлены результаты проведенного исследования *доминирующих* мотивов успеха и боязни неудачи, и их гендерные различия у юношей и девушек в целостной структуре учебной мотивации студентов экономического Вуза. В исследовании была поставлена **цель**: изучить мотивационные полюса и уровни мотивации достижения успеха и боязни неудачи в структуре учебной мотивации студентов экономического Вуза. **Объект исследования**: особенности мотивационной сферы, мотивации достижения успеха и избегания неудач у студентов экономического ВУЗа в возрасте от 17 до 22 лет, процесс и динамика ее развития в структуре их учебной деятельности. Выборка 103 студента с 0 до 4 курса. В качестве **метода исследования** была использована методика «Мотивация достижения успеха и избегания неудач» (МУН) опросник А.А Реана. В зависимости от количества набранных баллов диагностируется либо мотивация на неудачу (боязнь неудачи), либо мотивация на успех (надежда на успех) либо мотивационный полюс личности ярко не выражен.

Учебная мотивация студентов – это целая система, которая представляет чёткую иерархию мотивов, где определённые группы мотивов являются доминирующими. Мотивация студентов на успех относится к позитивной мотивации. При мотивации достижения на успех, действия человека осознанно направлены на достижение конструктивных, положительных результатов. Личностную активность высоко мотивированных студентов определяет потребность в достижении успеха. Мотивация на неудачу относится к негативной мотивации, когда активность человека связана с потребностью избежать отрицательных эмоций, наказания, любой неудачи в целом. Вообще в основе этой мотивации лежит идея избегания, или негативных ожиданий. Начиная, человек уже заранее боится возможной неудачи, думает о путях избегания этой гипотетической неудачи, а не о способах достижения успеха в деле [1, с. 32].

Дискуссия результатов: По результатам проведения методики «Мотивация достижения успеха и избегания неудач» МУН – опросник А.А Реана, по итогам

анализа данных, нами было получено процентное количественное и качественное соотношение по выборке испытуемых, по 3 уровням мотивационных полюсов. Данные исследования, представленные по уровням развития мотивационного полюса по всей выборке испытуемых распределились так: на 3 группы по полюсам – полюс боязнь неудачи – 11 человек, мотивационный полюс не выражен – 24 человека, полюс надежда на успех – 68 человек. По результатам исследования мотивации успеха и боязни неудачи соответственно образовалось 3 группы испытуемых. *Низкий* уровень – диагностируется как мотивация на неудачу (боязнь неудачи), *средний* уровень – диагностирует, что мотивационный полюс ярко не выражен, *высокий* – диагностируется как мотивация на успех. *Высокий* уровень мотивационного полюса представлен самым низким показателем встречается у 68 человек – 66% испытуемых. Студенты высокого уровня в целом мотивированы на успех, их мотивация относится к позитивной мотивации и коррелирует с высокой успеваемостью. Эти студенты, с выраженной мотивацией на успех и уверенные, постоянно находятся в стремлении добиться своего во что бы то ни стало, это их базовое свойство личности, которое оказывает определяющее значение на все виды их деятельности, общение. *Средний* уровень представлен наибольшим количеством студентов – 24 человека – 23%, что составило среднюю часть выборки. Студенты данной группы в средней степени мотивированы на успех (мотивационный полюс ярко не выражен). Такие студенты часто уверены в себе, но могут колебаться в выборе верного мотива, затрудняются в принятии правильных решений. *Низкий* уровень мотивационного полюса представлен по выборке самым низким показателем – всего у 11 человек – 11% испытуемых. Испытуемые данного уровня в целом мотивированы на неудачу, их мотивация избегания неудачи относится к негативной мотивации. При доминировании данного типа мотивации, студенты, начиная дело, не умеют четко спланировать его, путаются в выборе мотивов, не доводят начатое до конца. В основе активности у таких студентов - желание избежать неудач. Юноши и девушки с мотивом избегания обычно неуверены в себе, в своих силах, часто безответственны, безынициативны. Они не проявляют настойчивости в достижении целей в работе и учебе, у них не наблюдается целеустремленности. Эти данные подтверждаются также при анализе их низкой академической успеваемости, низким уровнем активности на практических и семинарских занятиях [2, с.102].

После анализа данных по уровню развития мотивационного полюса в зависимости от *гендерной принадлежности* было выявлено: 1. *Низкий* уровень, то есть «боязнь неудачи» у девушек – самые высокие результаты – 11 человек, всего 11%, т.е. в группе испытуемых всего одна десятая часть девушек избегает неудач. *Средний* уровень у девушек составил 18%, т.е. 12 девушек не имеет выраженного мотивационного полюса, направленность личности формируется, нужно поднимать мотивацию, преобладает избегание неудач в учебе и общении. *Высокий* уровень развития мотивационного полюса у девушек – 73 %, обладают высоким уровнем мотивации, с выраженным мотивационным полюсом, выстроенной иерархией мотивов [3, стр.128]. Результаты показывают, что по уровню развития мотиваци-

онного полюса – *низкий* уровень, то есть «боязнь неудачи» у *юношей* представлен высокими результатами – всего 5 человек, т.е. всего 5% испытуемых юношей характеризует доминирующий мотив избегания неудач. Показатель *высокого* уровня по уровню развития мотивационного полюса у юношей 53%. Количество успешных юношей составило 19 испытуемых, т.е. в данной группе испытуемых почти половина обладает высоким уровнем мотивации, и имеет ярко выраженный мотивационный полюс. *Средний* уровень у юношей 33%, т.е. 12 юношей не имеет выраженного мотивационного полюса, у них не сформирована направленность личности, актуальна необходимость повышения мотивации, т.к. избегают неудач в деятельности. *Таким образом*, полученные результаты наглядно демонстрируют, что девушки-студентки экономического Вуза в процессе обучения более склонны к проявлению *доминирующего* мотива на успех, чем юноши-студенты [4, с. 312].

Литература:

1. РЕАН, А.А., КОЛОМИНСКИЙ, Я.Л. Социальная педагогическая психология. СПб.: Издательство «Питер», 2000. 416 с.
2. СТОЛЯРЕНКО, Л.Д. Педагогическая психология. Ростов н/Д: «Феникс», 2000. 544 с.
3. ДОДОНОВ, Б.И. Структура и динамика мотивов деятельности. В: *Вопросы психологии*, 1984, № 4, сс. 126-130.
4. ИЛЬИН, Е.П. *Мотивация и мотивы*. СПб.: Питер, 2000. 512 с.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ ЭМОЦИЙ

PSYCHOPHYSIOLOGY EMOTIONS

Ларуса МОСКАЛЮК, ORCID: 0000-0003-2492-9108

Молдавский государственный университет

CZU: 159.942:615.851

e-mail: moskalyuk.68@bk.ru

Эмоция – это особый класс психических процессов и состояний, связанных с потребностями и мотивами. Условия, предметы и явления, способствующие удовлетворению потребностей и достижению целей, вызывают положительные эмоции: радость, интерес, удивление и т. д. Напротив, ситуация, воспринимаемая субъектом, как препятствующая реализации потребностей целей, вызывает отрицательные эмоции: печаль, страх, грусть, тревогу и т. д.

И.П. Павлов отмечал, что эмоции связаны с деятельностью подкорковых образований. Исследования мозга обнаружили особые нервные структуры в области подкорки (в гипоталамусе), являющимися центрами страдания и удовольствия, агрессии и успокоения [1, с.109-110]. Знак эмоций (положительный или отрицательный), по мнению Р. Дэвидсона и В. Геллера, зависит от соотношения активности левой фронтальной коры (ЛФК) и правой фронтальной коры (ПФК) головного мозга. Это правило В. Геллер представила в виде двух неравенств:

ЛФК > ПФК – положительные эмоции;

ПФК > ЛФК – отрицательные эмоции.

Правое полушарие, более чувствительно к эмоционально отрицательным стимулам, а левое – к эмоционально-положительным. С точки зрения теории «приближения – избегания», основная функция эмоций в эволюции – это функция подкрепления приобретаемого опыта: максимизации положительного подкрепления, в случае полезной для выживания информации и минимизации отрицательного подкрепления – в случае, когда новый опыт связан с угрозой для жизни [2, с. 135-139]. Идея о существовании в мозге особой системы ответственной за эмоции была высказана невропатологом Папезом (Papiez, 1937). Позднее американский исследователь физиолог П. Маклином (1949-1952) предложил называть «лимбической системой». Мозговые механизмы эмоций имеют не только анатомические, но и биохимические особенности. Дофамин – это нейроактивный моноамин. Из дофамина образуется норадреналин, а затем и адреналин. Снижение серотонина в мозге ведет к депрессии [2, с. 147]. Р. Плутчик предложил рассматривать эмоции, соответствующие базисным адаптивным процессам.

Эмоции – это общая, генерализованная реакция организма на жизненно значимые воздействия. Эмоции классифицируются: по знаку; по интенсивности и длительности; по модальности по степени мобилизации и т.д.

Ниже в рисунке, мы наглядно отобразили классификацию эмоций.

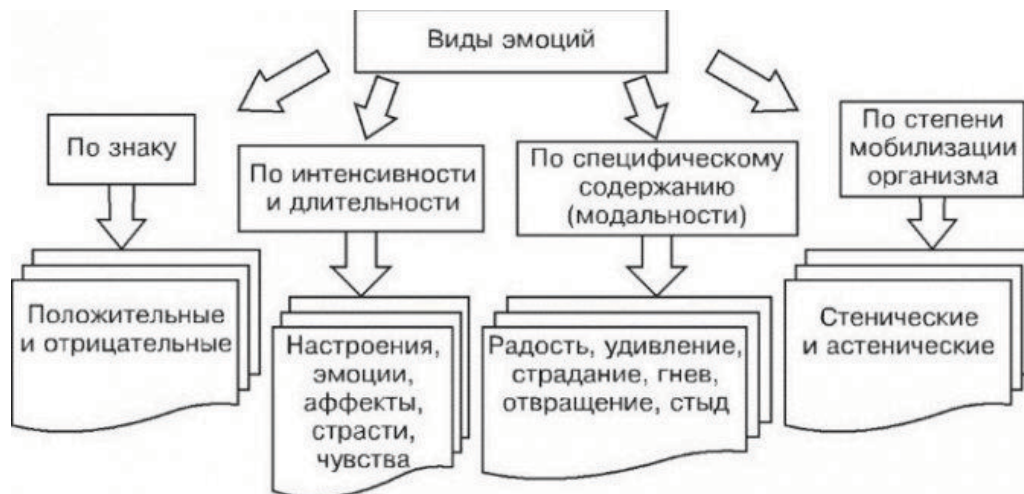


Рис.

В психологии существуют разнообразные теории эмоций, которые созданы приверженцами различных научных школ, а затем усовершенствованы последователями: ассоциативная теория В. Вундта (1880 г.); органическая теория Джеймса-Ланге (1880 г.); нейропсихологическая структурная теория Дж. Пейпеца (1937г.); дифференциальные эмоции К. Изарда, наиболее удачная классификация, который выделил десять фундаментальных (базальных) эмоций: интерес, радость, удивление, страдание, гнев, отвращение, презрение, страх, стыд, вина.

Эмоциональные состояния имеют объективные (соматоневрологические) и субъективные (психические) проявления. Эмоциональная экспрессия обозначена значимыми элементами лица, характерным для каждого варианта пространственным расположением уголков рта и бровей [3, с. 314].

Теория происхождения эмоций, предложенная почти в одно и то же время американским психологом У. Джемсом и датским ученым К. Ланге, названная теорией Джемса-Ланге, согласно этой теории, должны произойти изменения в организме в ответ на воздействие стимулов, а затем возникает эмоция. Становление эмоций – это появление улыбки в ответ на стимуляцию кожи с первого дня жизни, а на обращение окружающих с 20 дня [3, с. 320]. После 7 лет ребенок должен понимать и вербализировать уже все эмоциональные состояния, выраженные в лицевой экспрессии [4, 112-116].

Перечисленные возможные эмоциональные проявления человека показывают богатство психологии эмоций.

Литература:

1. НОСАЧЕВ, Г.Н., БАРАНОВ, В.С., РОМАНОВ, Д.В. *Семиотика психических заболеваний*. Самара: Офорт, 2010. 380 с. ISBN 978-5-473-00599-8.
2. ИЛЬИН, Е.П. *Психофизиология состояний человека*. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 493 с. ISBN 5-469-004465.
3. СЕМАГО, Н., СЕМАГО, М. *Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст*. Санкт-Петербург: Речь, 2010. 384 с. ISBN 5-9268-0341-1.
4. НОСАЧЕВ, Г.Н., РОМАНОВ, Д.В. *Основы патопсихологии*. Самара: Офорт, 2010. 345 с. ISBN -5-473-00593-6.

PARTICULARITĂȚI ALE PSIHOTERAPIEI COGNITIV-COMPORTAMENTALE ÎN BURNOUT

CHARACTERISTICS OF COGNITIVE BEHAVIOURAL PSYCHOTHERAPY IN BURNOUT

Alin Ioan CREȚU, ORCID: 0000-0001-9955-7746
Universitatea de Stat din Moldova

CZU: 615.851.1:616.891.4-02:613.6.027

e-mail: alincretupsi@gmail.com

Burnout-ul reprezintă un fenomen frecvent întâlnit în societatea actuală, datorită solicitărilor cotidiene, multiplelor presiuni externe care vin din zona socială și profesională, dar și din perspectivele personale asupra evenimentelor. Burnout-ul este identificat prin intermediul celor trei valențe: epuizare emoțională, depersonalizare și diminuarea sentimentului de împlinire. Efectele acestuia se pot observa pe termen lung, prin incapacitatea depășirii emoțiilor negative, randament redus la locul de muncă, izolare socială, lipsă de motivație, scăderea stimei de sine etc. Dintre cele mai eficiente terapii în reducerea simptomelor de burnout se pot menționa: psihoterapia cognitiv-comportamentală, psihodrama și terapia prin *mindfulness*.

Psihoterapia cognitiv-comportamentală este printre puținele tipuri de psihoterapie care se bazează pe demersuri științifice riguroase, sigure. Conform lui Daniel David, ea reprezintă „o combinație teoretico-metodologică fundamentată științific a terapiei comportamentale cu terapia cognitivă, cu aplicații în patologie și sănătate. „Autorul subliniază faptul că acest tip de psihoterapie are atât un caracter clinic (tratarea bolilor), cât și unul educațional și preventiv, optimizând și promovând sănătatea[1].

Albert Ellis și Aaron Beck sunt inițiatorii acestui tip de psihoterapie: „Premisa fundamentală a abordării cognitiv-comportamentale este că emoțiile și comportamentele umane sunt în mare parte consecințe directe ale convingerilor pe care oamenii le-au legat de situațiile cu care se confruntă” [2, p.173]. Așadar, toate problemele de natură psihologică nu reprezintă altceva decât răspunsuri de tip dezadaptativ învățat, menținute cu ajutorul convingerilor iraționale legate de propria persoană, ceilalți și de viitor.

Psihoterapia cognitiv-comportamentală se bazează pe numeroase tehnici de tip cognitiv și comportamental. Printre tipurile cognitive, cele mai cunoscute sunt: disputarea cognițiilor iraționale (prin dialog socratic), imageria ghidată, oprirea gândurilor, comutarea gândurilor. Printre cele comportamentale sunt: experimentele comportamentale, desensibilizarea sistematică (*in vitro* și *in vivo*), exercițiile de relaxare corporală, tehnicile de control al stimulilor, jocul de rol, notarea gândurilor iraționale și automonitorizarea, sarcinile pentru acasă, antrenamentul asertiv etc. [3].

În anul 2007, a fost realizat un studiu centrat pe stabilirea eficacității tehnicilor de grup cognitiv-comportamentale în burnout. Subiecții erau angajați ai unui spital de

psihiatrie. Intervenția a constat din 8 sesiuni de intervenție (o dată pe săptămână) și 2 sesiuni de follow-up (o dată pe lună). Rezultatele au fost cele așteptate, simptomele de burnout reducându-se semnificativ [4].

În intervenția prin psihoterapie cognitiv-comportamentală în burnout, printre mai eficiente tehnici sunt: autodialoagul, modificarea comportamentală, relaxarea, rezolvarea de probleme și antrenamentul asertiv, restructurarea cognitivă [5].

Autodialoagul presupune o discuție interioară cu propriul sine, în scopul realizării unui schimb între cel aflat în suferință, care are resurse și credințe personale, pe de o parte, și mediul înconjurător care își impune solicitările și limitele sale. **Modificarea comportamentală** are ca scop stabilirea echilibrului, în care individul să reușească tolerarea influențelor extrinseci sau intrinseci care sunt peste nivelul propriilor resurse. Pentru aceasta, sunt recomandate temele de acasă, ținerea unui jurnal, monitorizarea emoțională și comportamentală, realizarea zilnică de activități plăcute și energizante. **Relaxarea**, prin multiplele sale forme și strategii, permite adaptarea fiziologică la diferitele situații. **Rezolvarea de probleme și antrenamentul asertiv** constă în remedierea problemelor și scăderea nivelului emoțiilor pe care acestea le produc. **Restructurarea cognitivă** permite schimbarea modului dezadaptativ în care cineva ajunge să gândească, atât despre realitate cât și despre starea sa.

Cele mai frecvente cogniții iraționale, identificate în cazul indivizilor cu simptome de burnout, sunt: abstragerea selectivă; amplificarea/minimalizarea; catastrofizarea; citirea gândurilor; interferențele arbitrare; personalizarea; suprageneralizarea, imperativele categorice. **Abstragerea selectivă** presupune refocalizarea asupra unor aspecte ne semnificative, în detrimentul celor semnificative. **Amplificarea/minimalizarea** constă în a da amploare, respectiv a reduce însemnătatea anumitor întâmplări. Indivizii cu manifestări ale burnout-ului, amplifică presiunea din exterior cu privire la solicitările profesionale, de exemplu, iar în același timp, minimizează propriile resurse de a le face față. În **catastrofizare**, focalizarea se face pe cel mai dramatic deznodământ al unui eveniment și exagerarea probabilității ca acesta să se întâmple. **Citirea gândurilor** presupune că cineva din mediul social proxim al cuiva ar riposta, neputându-se demonstra acest fapt. **Interferențele arbitrare** determină o persoană să ajungă la anumite concluzii, neavând argumente care să le sprijine. **Personalizarea și blamarea** apar atunci când se consideră că sursa evenimentelor este exclusiv personală, neexistând un fundament logic pentru aceasta. **Suprageneralizarea** reprezintă interpretarea generală a oricărui eveniment, prin prisma unuia particular [6]. **Imperativele categorice** se referă la cerințele absolutiste cu privire la diferite aspecte ale vieții. În burnout, indivizii dețin astfel de imperative categorice, referitoare la viața profesională și socială, în special.

Indivizii se confruntă cu burnout-ul, atunci când stresul repetat le depășește resursele și abilitățile de a gestiona situația în mod adecvat, făcându-i să se simtă epuizați, cinici sau lipsiți de satisfacții la locul de muncă. Studiile realizate asupra intervențiilor în reducerea burnout-ului au evidențiat eficiența psihoterapiei cognitiv-comportamentale datorită complexității tehnicilor și a strategiilor implicate, respectiv a timpului relativ scurt necesar intervenției. Realizată în cadrul unui grup, aceasta și-a dovedit, de aseme-

nea, utilitatea, prin faptul că persoanele învață împreună și se simt susținute, acceptate, conștientizând faptul că nu sunt singurele care trec prin această situație.

Referințe:

1. DAVID, D. *Tratat de psihoterapii cognitiv-comportamentale*. Iași: Polirom. 2006, 424 p. ISBN 978-973-46-0491-3.
2. ENEA, V. et al. *Intervenții psihologice în școală. Manualul consilierului școlar*. Iași: Polirom, 2019, 697 p. ISBN 978-973-46-6358-3.
3. HOLDEVICI, I. *Psihoterapia anxietății. Abordări cognitiv-comportamentale*. București: Dual Tech, 2002, 388 p. ISBN 973-85525-2-4.
4. HOSEINIAN, S., KHODABAKHSHI, K. A., TABATABAI, S. The effectiveness of the consultation group with a „happiness Fordyce cognitive-behavioral therapy” to reduce burnout among social workers Razi. In: *Psychiatric Center in Tehran, psychological studies*. 2007, vol. 3, no. 1, pp. 103-115.
5. DAVID, D. et al. *Intervenție cognitiv-comportamentală în tulburări psihice, psihosomatice și optimizare umană*. Ediția a II a. Cluj-Napoca, Risoprint. 2000, 267 p. ISBN:973-9298-58-3.
6. HOLDEVICI, I. *Psihoterapia cognitiv-comportamentală. Managementul stresului pentru un stil de viață optim*. București: Ed. Științelor Medicale. 2005, 601 p. ISBN 973-86571-1-3.

SUMMIT-UL ONU PENTRU TRANSFORMAREA EDUCAȚIEI DIN APRILIE 2022. VIITORUL EDUCAȚIEI: TENDINȚE ȘI ORIENTĂRI STRATEGICE

UNITED NATIONS SUMMIT FOR TRANSFORMING EDUCATION IN APRIL 2022. THE FUTURE OF EDUCATION: TRENDS AND STRATEGIC ORIENTATIONS

Vladimir GUȚU, ORCID: 0000-0001-5357-4217
Universitatea de Stat din Moldova

CZU: 37.01:341.123

e-mail: vladimir.gutu@yahoo.com

Introducere. *Summit-ul ONU pentru Transformarea Educației* din aprilie 2022 a fost convocat în contextul a două provocări dramatice și strâns legate între ele pentru a asigura educația de calitate și învățarea pe întreg parcursul vieții pentru toți. În primul rând, lumea noastră trece printr-o criză educațională globală prin care sute de milioane de copii, tineri și adulți sunt privați de dreptul lor la o educație de calitate, abandonând numeroase dintre țintele educaționale ale Obiectivelor de dezvoltare durabilă (ODD-urilor). Pandemia COVID-19 care continuă și lipsa măsurilor eficiente privind riscurile de recuperare a procesului de învățare transformă această criză într-o catastrofă a generațiilor, în special pentru grupurile marginalizate și vulnerabile. În al doilea rând, criza învățământului face parte dintr-o provocare mai amplă legată de abilitatea sistemelor educaționale convenționale de a oferi cunoștințe, competențe și perspective pentru copii, tineri și adulți cu scopul de a progresa în lumea contemporană și a contribui la un viitor durabil, sănătos și pașnic. În contextul unei crize climatice globale, al transformărilor tehnologice rapide, al schimbărilor profunde din lumea muncii, al nivelurilor scăzute de încredere în instituțiile publice, al erodării valorilor democratice și al sporirii dezinformării, a intoleranței și a discursului de incitare la ură, în raportul de referință al UNESCO privind viitorurile educației s-a menționat că în prea multe cazuri, învățarea formală nu satisface necesitățile și aspirațiile copiilor și tinerilor și ale comunităților lor.

Directii strategice de acțiuni privind transformarea educației

(1) Școli incluzive, echitabile, sigure și sănătoase. Școlile sunt centre educaționale esențiale. Ele reprezintă angajamentul societăților față de educație ca activitate umană publică și sunt vitale pentru incluziune, echitate și bunăstare individuală și colectivă. Școlile trebuie îmbunătățite și consolidate pentru a promova mai bine un viitor mai just,

echitabil și durabil ca activitate publică. Dincolo de școlarizarea formală, societățile ar trebui să extindă mediile de învățare îmbogățitoare care sprijină educația în fiecare etapă a vieții în diverse spații culturale și sociale.

Tendențe viitoare:

- Efectele prelungite ale perturbărilor școlare.
- Schimbarea nevoilor curriculare și pedagogice.
- Cerere în creștere pentru competențe tehnologice.
- Creșterea cererii de educație de-a lungul vieții.
- Creșterea temperaturii, degradarea ecologică și solicitarea infrastructurii.

(2) *Învățare și abilități pentru viață, muncă și dezvoltare durabilă.* Educația ar trebui să le ofere cursanților cunoștințe, abilități, valori și atitudini pentru a fi rezilienți, adaptabili și pregătiți pentru viitoruri incerte, contribuind în același timp la bunăstarea umană și planetară și la dezvoltarea durabilă. Învățarea semnificativă, fundamentală, ar trebui să includă alfabetizarea, calculul, capacitățile științifice, științele umaniste și artelor, sunt indispensabile pentru învățarea pe tot parcursul vieții. În plus, curricula trebuie să pună accent pe învățarea ecologică, interculturală și interdisciplinară, astfel încât toți cursanții din copilărie timpurie până la vârsta adultă nu numai să dobândească cunoștințe relevante, ci să fie, de asemenea, împuterniciți să ia măsuri și să contribuie la pacea globală, dezvoltarea durabilă și transformarea societății.

Tendențe viitoare:

- Performanțe educaționale în scădere.
- Creștere lentă a accesului la educația timpurie și la învățământul superior.
- Creșterea impactului climatic asupra educației.
- Schimbări de pe piața muncii.

(3) *Profesorii, profesorul și profesia didactică.* Ceea ce a fost numit o criză globală a învățării este, în primul rând, o criză a predării. Studiile demonstrează că predarea de calitate este cel mai important factor determinant în școală al performanței elevilor și că calitatea instrucțională insuficientă este un factor cheie de „împingere” a uzurii timpurii a elevilor. Asigurarea unor sisteme eficiente de recrutare, reținere, sprijin și inovare în predare și învățare necesită reimaginarea poziției importante pe care o dețin profesorii în fiecare societate și viitorul profesiei didactice.

Tendențe viitoare:

- Lipsa cadrelor didactice.
- Deprecierea salariilor.
- Inechități de gen.
- Noi presiuni.

(4) *Învățare și transformare digitală.* Transformarea accelerată a societăților noastre, condusă de digitalizare și de tehnologiile digitale, remodelează modurile în care trăim și învățăm. Tehnologiile digitale, în special cele orientate spre îmbunătățirea conectivității, pot îmbogăți anumite procese educaționale și pot îmbunătăți unele rezultate ale învățării. Ele ar trebui să fie îndreptate în direcția sprijinirii drepturilor omului, îmbunătățirii capacităților umane și facilitării acțiunii colective în direcțiile păcii,

justiției și durabilității. Cu toate acestea, încă nu ne-am dat seama cum să ne îndeplinim pe deplin aceste multe promisiuni.

Tendențe viitoare:

- Înlocuirea mașinilor pentru luarea deciziilor umane.
- Erodarea libertății intelectuale și personale.
- Tehnologia digitală și interesele comerciale.
- Viața în lumi virtuale.

(5) Finanțarea educației. Pentru a servi în mod corespunzător societățile noastre și viitorul nostru comun, educația trebuie să rămână un efort public al societății și trebuie să fie consolidată ca un bun comun. Finanțarea publică internă adecvată și durabilă este esențială pentru aceasta. Declarația GEM de la Paris din 2021 îndeamnă toate guvernele să dezvolte strategii de creștere a resurselor pentru educație și să utilizeze aceste resurse în mod eficient. După cum a demonstrat pandemia de COVID, finanțarea internațională va continua să fie necesară, în special pentru răspunsul în situații de urgență și reconstrucția educațională după crize și urgențe.

Tendențe viitoare:

- Deficiențe de finanțare a educației continue.
- Forme mai echitabile de cooperare internațională.
- Creșterea angajamentului și responsabilității societății civile în educație la scară locală, națională și internațională.
- Creșterea impactului climatic asupra educației.

Concluzie. Recomandările *Summit-ului ONU pentru Transformarea Educației* din aprilie 2022 au fost dezbătute public în cadrul unui Forum Național din Republica Moldova (8 august 2022) și corelate cu Strategia de dezvoltare „EDUCAȚIA 2030”.

În acest sens, Republica Moldova promovează o politică educațională racordată la politicile educaționale europene și internaționale, relevantă pentru soluționarea problemelor și nevoilor actuale ale sistemului educațional și ale beneficiarilor acestuia. Documentele de dezvoltare strategică a sistemului de învățământ demonstrează preocuparea Guvernului Republicii Moldova pentru schimbarea accentelor în educație, în favoarea calității și sustenabilității, dar și pentru dezvoltarea competențelor-cheie de învățare pe parcursul întregii vieți.

Referințe:

1. *Summit-ul ONU Transformarea Educației 2022. Viitorul educației. Note de informare. Raportul Comisiei Internaționale pentru Viitorul Educației*, aprilie 2022.
2. *Strategia de dezvoltare „Educația 2030”*. Proiect. Guvernul Republicii Moldova, 2022.

IMPLEMENTAREA CURRICULUMULUI UNIVERSITAR CA PROCES DE COCREARE

THE IMPLEMENTATION OF THE UNIVERSITY CURRICULUM AS A PROCESS OF CO-CREATION

Valentina CHICU, ORCID: 0000-0002-6294-9292
Universitatea de Stat din Moldova

CZU: 378.016

e-mail: v.chicu@prm.md

Marea provocare cu care se confruntă sistemele de învățământ în secolul XXI constă în a ține pasul cu schimbările constante și rapide din economie, tehnologii și societate. Se impune racordarea ritmului schimbărilor în educație la ritmul schimbărilor în toate domeniile de activitate umană. Recunoscând rolul primordial al educației în dezvoltarea umanității, menținerii păcii și protejării planetei Pământ, președinții de state și miniștrii educației din întreaga lume, de la tribuna ONU, au confirmat existența crizei globale în educație și și-au asumat responsabilitatea transformării educației. Schimbările în educație sunt lansate de politicieni prin politici educaționale, dar acestea devin autentice doar în sala de clasă, în aula universitară, realizate fiind de către cadrele didactice. Profesorii, în mod special profesorii universitari, pot face mult mai mult ca politicienii pentru transformarea educației. În același timp, profesorii au nevoie de abordări noi, de soluții fundamentate științific.

În acest context, ne-am propus să identificăm factorii care ar facilita și impulsiona schimbările calitative în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice și să elaborăm instrumente de dinamizare a acestor factori. Am analizat mai multe cercetări în domeniu, din ultimii 10 ani, prezentate la conferințe științifice și în reviste de specialitate. Totodată, am realizat trei interviuri de focus grup cu cadre didactice universitare implicate în formarea inițială a viitorilor specialiști pentru sistemul de învățământ din țara noastră. Aceste metode ne-au permis să evidențiem câteva constatări și concluzii. În cele ce urmează, vom descrie succint unele rezultate ale cercetării noastre.

Cercetările realizate în diferite țări, cu nivel de dezvoltare economică mai înalt sau mai redus și, respectiv, cu sisteme educaționale mai dezvoltate sau mai puțin dezvoltate, ne permit să evidențiem tendința de reinterpretare, redefinire, în mai multe țări, a conceptelor esențiale domeniului pedagogiei: *învățare, inteligență, performanță* și altele. Reexaminarea definiției tradiționale a procesului de „a învăța” reclamă analiza „implementării curriculumului” din perspective noi. Din multitudinea punctelor de vedere, ce pot fi desprinse din literatura de specialitate, prezentăm doar tre, ce ne permit să evidențiem câteva aspecte relevante în contextul cercetării de față. Prin prisma cercetării realizate de Bachri, implementarea curriculumului este o etapă a ciclului de dezvoltare a curriculumului. În esență, este un proces de testare a curriculumului planificat, proces

ce permite identificarea nevoilor, constrângerilor și oportunităților care pot fi luate în considerare în dezvoltarea și inovarea următorului curriculum [3].

După Iosifescu, implementarea curriculumului presupune un proces de monitorizare a realizării curriculumului planificat și a rezultatelor obținute de cei ce învață. Iar monitorizarea presupune inclusiv un set de acțiuni ale cadrului didactic orientate spre înlăturarea barierelor și combaterea rezistenței, spre prevederea elementelor de flexibilitate care fac posibilă modificarea pe parcurs (dacă situația o cere) [1, p.148].

A.Lin Goodwin constată din analiza realității educaționale din mai multe țări, că rolul cel mai răspândit pe care și-l asumă profesorul în implementarea curriculumului este „furnizarea curriculumului” într-o anumită secvență, la un moment dat, ca un pachet de „cunoștințe”. Astfel în educație se instaurează „tirania subiectelor și conținutului asupra procesului și gândirii”. Goodwin, fiind cercetătoare și având titlul de profesor universitar, consideră că situația trebuie schimbată dramatic și urgent. Punctul de pornire ar putea fi „dezvoltarea profesorilor ce adoptă o mentalitate care creează curriculum în loc de una care implementează curriculum”. Profesorul trebuie să fie arhitect al schimbării [4].

Cunoaștem că implementarea curriculumului este un proces complex și calitatea acestuia depinde de felul în care profesorul percepe învățarea ca proces și ca rezultat. Provocarea constă în pregătirea profesională a acestui profesor, la universitate, de către un alt profesor, universitar, care este deja un *creator de curriculum* și un *arhitect al procesului*. Profesorul universitar trebuie să dispună de flexibilitatea și autonomia necesară pentru ca implementarea curriculumului să devină un proces de *cocreare* a curriculumului în care studenții sunt implicați la toate etapele.

Am analizat opiniile cadrelor didactice universitare cu privire la implementarea curriculumului, pornind de la ideea că gradul de flexibilitate și autonomie curriculară a profesorului universitar este mai înalt, comparativ cu profesorul școlar. Autonomia universitară presupune și autonomia cadrelor didactice în elaborarea, implementarea, revizuirea curriculumului. Profesorul universitar concepe un curs/un modul din programul educațional de formare profesională, elaborează și implementează curriculumul. La sfârșitul fiecărui an academic, profesorul realizează revizuirea curriculumului, care, în esență, este un proces de dezvoltare. Am constatat că circa 25%, din eșantionul de 45 de cadre didactice universitare participante la interviurile de focus grup, nu valorifică pe deplin autonomia, ce li s-a oferit, în procesul de implementare a curriculumului. Una dintre cauzele autolimitării este frica și/sau nedorința de asumare a responsabilității, iar aceasta derivă din lipsa unor proceduri clare de autoevaluare și evaluare de către manager a curriculumului ca produs. Cerințele existente reglementează, preponderent, structura curriculumului, solicită respectarea unei forme, dar nu oferă criterii de evaluare a calității conținuturilor curriculare și a calității contextelor de învățare planificate. Fără instrumentele pedagogice și manageriale cadrul didactic universitar nu dispune de suficientă certitudine și încredere în implementarea curriculumului. Această stare de lucruri influențează negativ calitatea pregătirii profesionale a viitoarelor cadre didactice.

Astfel, în baza datelor colectate în procesul cercetării, am elaborat un instrument de autoevaluare a implementării curriculumului. Instrumentul este conceput, ca formă, în cheia unei liste de control și conține un șir de afirmații ce descriu componentele de bază ale implementării curriculumului ca proces de co-creare. Compartimentele instrumentului se referă la: competențe profesionale ce urmează a fi dezvoltate viitoarelor cadre didactice în procesul de studiere a cursului/ modulului; contexte de învățare create pentru dezvoltarea competențelor; dezvoltarea competențelor transversale; asimilarea conținuturilor și contextualizarea conținuturilor modulului/disciplinei în contextual programului educațional de formare profesională. Experimental s-a demonstrat că instrumentul este funcțional, iar aplicarea lui impune o schimbare calitativă a implementării curriculumului și, implicit, a formării profesionale a viitoarelor cadre didactice.

Referințe:

1. GUȚU, VI. *Curriculum educațional: Cercetare, Dezvoltare, Optimizare*. Chișinău: CEP USM, 2014.
2. ȘEVCIUC, M. ș.a. *Didactica universitară: studii și experiențe*. Chișinău: CEP USM, 2013.
3. BAHRI, B.S. *Curriculum Development and Implementation on Higher Education*. (ICEI 2018). <https://www.atlantis-press.com/proceedings/icei-18/55907540> [Accesat: 22.06.2021].
4. GOODWIN, A.L. *Pedagogical Knowledge and Curriculum Making*. <https://singteach.nie.edu.sg/2015/07/01/issue53-people02/> [Accesat: 10.09.2022].

DEMERS PRAXIOLOGIC DE EFICIENTIZARE A COMUNICĂRII

PRAXIOLOGICAL APPROACH FOR EFFICIENT COMMUNICATION

Viorica GORAȘ-POSTICĂ, ORCID: 0000-0001-06-621X
Universitatea de Stat din Moldova

CZU: 37.015.3:005.57:371.3

e-mail: vgoras@yahoo.com

Toți comunicăm, puțini stabilim relații. (J. Maxwell)

Problematica eficientizării comunicării a devenit una prioritară pentru cadrele didactice și manageriale din varii motive, evident fiind faptul că întreaga activitate a acestora are ca instrument-cheie relaționarea, inclusiv verbală, cu beneficiari diverși în contexte plurale. Subiectul dat este vast și se poate plia pe cele mai neașteptate paliere, iar aceste abordări nu vor cuprinde niciodată pe deplin realitățile cotidiene. Scopul ministudiului nostru de natură praxiologică constă în a determina modalitățile de sporire a eficienței comunicării în context cotidian, didactic și școlar/instituțional la cadrele didactice de pe ambele maluri ale Nistrului. Obiectivele secvenței investigaționale s-au axat pe: identificarea blocajelor/barierelor de comunicare interpersonală, didactică și instituțională; determinarea soluțiilor pentru eficientizarea comunicării pe cele trei dimensiuni; simularea tehnicilor didactice de comunicare verbală și nonverbală în diferite contexte; sinteza reperelor teoretice de optimizare a relațiilor emițător-receptor în contextele menționate anterior. Metodele utilizate au inclus proiectarea, aplicarea și evaluarea unui program formativ de eficientizare a comunicării la cadrele didactice și manageriale (15 subiecți, 14 femei vârsta medie: 46 de ani), organizat sub forma unui atelier de comunicare cu elemente de training. Activitatea s-a desfășurat în cadrul proiectului *Platforma Educație*, sprijinit de PNUD-Moldova și implementat de CE PRO DIDACTICA, pe parcursul anului 2022 (<http://prodidactica.md/category/stiri/>).

Din punct de vedere teoretic, atestăm mii de definiții ale conceptului de comunicare, unele extrem de simple și tehnice, altele, încărcate de reflecții și chiar paradoxuri [2]. Oferim un singur exemplu relevant în acest sens: „Înțelegerea greșită este cea mai obișnuită formă de comunicare între oameni” (Peter Benary (1931-2015), compozitor elvețian). Comunicarea didactică este o formă specifică a comunicării umane și poate fi definită ca un instrument, direct implicat în susținerea unui proces sistematic de învățare, fiind, în același timp, parte componentă a comunicării instituționale școlare. La etapa actuală, pentru o gestionare eficientă a comunicării organizaționale, trebuie să avem atât aspectele noilor tehnologii, cât și ele de ordin psihosociologic, pentru că: în planul inovațiilor tehnologice care afectează comunicarea, organizația se situează la intersecția noutăților apărute în informatică, în telecomunicații etc.; în planul relațiilor interperso-

nale organizația se confruntă zi de zi cu problemele de comunicare ce apar între diversele categorii de personal care lucrează în interiorul său: între salariați se persoanele aflate în funcții de conducere, între directori și syndicate, între angajați etc. în planul politicilor și strategiilor manageriale organizația trebuie să își formuleze atât obiectivele de receptare, cât și pe cele care privesc emisia de mesaje pentru a atinge maximum de eficiență în domeniul respectiv [4].

Având o finalitate exclusiv practică, demersul nostru a demarat cu identificarea de către participanții la programul de formare a unor probleme de comunicare, care au fost clasificate, precum este structurat Tabelul de mai jos. Soluțiile care au urmat s-au căutat și s-au dezbătut tot din perspectiva celor trei dimensiuni ale comunicării: interpersonală, didactică, organizațională.

Tabel

Comunicarea: probleme și soluții

PROBLEME	SOLUȚII
Comunicarea interpersonală	
Nivel intelectual, cultural diferit al vorbitorilor; vârstă și experiență de viață diverse; vocabular sărac; nivelul redus de cultură a comunicării; atitudine excesiv de critică; eu-l personal impus; statutul social diferit; lipsa empatiei și a toleranței; neglijarea nevoii de ascultare; neacceptarea unor păreri, a dialogului constructiv.	Adoptarea flexibilității în comunicare (emitere de mesaje pe înțelesul receptorului); găsirea de teme de interes comun; motivație, răbdare, empatie, toleranță; înlocuirea lui EU cu NOI; vorbește și scapă de frică!; ascultare activă (adresare de întrebări, parafrazări); informare de surse directe; gândire critică; oferirea din feedback constructiv; acceptarea/tolerarea diversității părerilor/argumentarea; decodarea adecvată a limbajului corpului; îmbogățirea continuă a vocabularului.
Comunicarea didactică	
Neglijarea particularităților de vârstă ale receptorilor; temperament, caractere diferite ce generează neînțelegeri; implicare neadecvată, nejustificată a părinților; lipsa motivației de a comunica la ore și, respectiv, de a învăța; lacune în cultura comunicării; exprimarea defectuoasă a elevilor; frica de a greși; lipsa afecțiunii cadre didactice – elevi, implicare iresponsabilă în actul de învățare.	Adaptarea comunicării la particularitățile de vârstă; cunoașterea temperamentului și a caracterului elevilor; pedagogizarea părinților; creșterea măiestriei pedagogice; dragostea/acceptarea necondiționată pentru elevi din partea cadrului didactic; încurajarea și acceptarea comunicatorilor; sporirea încrederii; lansări de carte, întâlniri cu scriitorii, lecturi de sesiuni de comunicare, care ar contribui la sporirea nivelului culturii comunicării elevilor, profesorilor, managerilor, părinților.

Comunicarea organizațională	
Stilul autoritar al managerului; lipsa de empatie interpersonală; blocaje în comunicarea eficientă; colectivul divizat din diverse motive; problema generațiilor și a dialogului onest, constructiv între acestea; favoritisme; lider <i>versus</i> conducător; lipsa expunerii opiniei proprii; lipsa condițiilor pentru starea de bine/confortul fizic și psihologic al actorilor educației.	Schimbarea stilului autoritar în unul democratic; crearea stării de bine în cadrul colectivului; comunicarea asertivă a managerului; discutarea problemelor și identificarea căilor de soluționare; schimbarea accentului de pe EU pe NOI; planificarea diverselor activități comune, care vor crește coeziunea grupului; crearea unui climat psihologic favorabil și a condițiilor fizice prietenoase, instituirea culturii organizaționale care promovează etica, diplomația în comunicare.

În cadrul atelierului, s-au valorificat abilitățile de comunicare ale formabililor prin prezentări frontale, prin lecturi individuale a suportului teoretic (SINELG), discuții în perechi, lucru în echipe prin *Revizuirea circulară*; *Unul stă, ceilalți circulă*; *Turul galeriei* ș.a.

Dintre cele mai importante rezultate calitative ale activității, menționăm: agenda evenimentului realizată sută la sută; participanți satisfăcuți, așteptări împlinite; probleme de comunicare identificate și soluționate prin recomandări operaționale, la nivel ipotetic, inclusiv în baza schimbului de experiență profesională și de viață, în general; grad înalt de implicare și activism sporit al cursanților; impact imediat vizibil al activităților organizate prin reflecțiile și concluziile cursanților; interacțiune pozitivă între participanții de pe ambele maluri ale Nistrului, în pofida contextelor diferite în care muncesc.

O sursă recomandată întru eficientizarea predării-învățării și a comunicării didactice și instituționale a fost bestsellerul internațional a lui D. Lemov, care conține algoritmul explicat a 62 de tehnici pentru a le deschide elevilor calea către facultate [3], îndemnând profesorii și elevii la maximă responsabilitate, argumentează importanța oferirii autonomiei elevilor în organizarea discuțiilor formale din timpul orelor, fără intermediere avizată din partea profesorului ș.a.m.d.

Riscurile/limitele desfășurării programului de formare în timpul vacanței au fost depășite, în primul rând, prin asigurarea implicării directe a fiecăruia în grupuri mici, focusate pe sarcină. Deși dispoziția cursanților a fost influențată de perioada estivală, am reușit, ca formatori, să îi scoatem din zona de confort și să îi motivăm, implicându-i pe toți. Timpul a fost limitat, în mod evident, pentru un subiect atât de vast, dar provocarea s-a produs cu succes, după noi.

Ca și concluzie finală, prezentăm rezultatele evaluării zilei, prin tehnica: *După atelierul de azi, pentru a fi mai eficienți în comunicare, urmează:*

START: să îmi autoevaluez mai riguros propriile argumente; să pun întrebări de verificare a înțelegerii; să insist pe înțelegerea părerilor împărtășite de interlocutori; să ascult mai atent interlocutorul; să fiu mai empatică în comunicare; să răspund prompt și pro activ provocărilor comunicării didactice actuale.

STOP: a da ordine celor apropiați; a întrerupe interlocutorul; a utiliza clișee profesionale în alte contexte decât cele educaționale; emoțiilor excesive, complexelor; ascultării superficiale a interlocutorului.

VOI CONTINUA: să citesc/să studiez despre comunicare; să îmi dezvolt abilitățile de comunicare; să respect interlocutorul; să îmi dezvolt abilitatea de ascultare; mă voi informa mai mult asupra intereselor celor cu care discut; voi diversifica tehnicile de comunicare în procesul de predare; să fiu creativă.

Așadar, demersul nostru de eficientizare a comunicării, ca abilitate-cheie, într-un context andragogic specific, poate fi extins și aprofundat, dar și promovat ca bună practică pentru formarea continuă a educatorilor.

Referințe:

1. *Deficiențele comunicării și moduri de înlăturare*, <https://www.qdidactic.com/bani-cariera/comunicare/deficientele-comunicarii-si-modul-de-inlaturare-a-lo253.php>
2. GORAȘ-POSTICĂ, V., BOTEZATU, M. *Psihopedagogia comunicării*: Suport de curs. Chișinău: CEP USM, 2015. 146 p. ISBN 978-606-40-0661-5.
3. LEMOV, D. *Cum să predai ca un campion 2.0*. București: Editura Trei, 2021, 438 p. ISBN 978-9975-71-572-0.
4. TRIPON, A. *Comunicarea organizațională* <http://antreprenoriat.upm.ro/assets/cursuri/4/CM/avram-tripon/comunicare%20in%20organizatii.pdf>

PROBLEMATICA TULBURĂRILOR DE ADAPTARE LA ELEVI

THE PROBLEM OF ADAPTATION DISORDERS IN STUDENTS

Valeria PASCARU-GONCEAR, ORCID: 0000-0001-9243-5818

Universitatea de Stat din Moldova

CZU: 37.062

e-mail: valeriagoncear@mail.ru

Articolul se oferă ca bază orientativă în abordarea acțiunilor psihopedagogice necesare susținerii procesului de adaptare la elevi. Ținând cont de schimbările majore de politică educațională și de evoluțiile din școala modernă, acest aspect este oportun de a fi studiat și analizat. Se adresează, cu precădere practicienilor, pedagogilor care sunt primii factori socioculturali profesioniști sub influența cărora se realizează procesul trecerii elevului dintr-un stadiu ontogenetic în altul, ei acționând în vederea creării condițiilor optime pentru succesul acestuia și, respectiv, părinților sub îndrumarea cărora se dezvoltă și se formează copilul ca și personalitate, subliniind faptul că relația dintre școală și familie este absolut necesară..

Scopul principal al articolului este de informare referitor la această problemă majoră în vederea găsirii soluțiilor și strategiilor de a o depăși și prevenirii devierilor comportamentale la elevi.

În sistemul general al științelor, adaptarea este concepută ca una dintre proprietățile fundamentale ale organismului de a-și modifica funcțiile și structurile corespunzător schimbărilor cantitative și calitative ale mediului înconjurător [1, p.11]. Din perspectiva lui J. Piaget, adaptarea se referă la procesul de echilibrare între *asimilare* și *acomodare* în cadrul interacțiunii om-mediul. Astfel adaptarea este, acordul individului cu mediul, presupunând acomodarea la condițiile și exigențele acestuia. După V. J. Derlega și L.H. Janda (1978), o persoană bine adaptată manifestă următoarele caracteristici [2]:

- Capacitatea de a percepe corect realitatea;
- Capacitatea de a valorifica experiențele anterioare și a planifica viitorul;
- Capacitatea de a se implica activ în activitate și de a avea satisfacție de muncă;
- Capacitatea de a întreține relații sociale satisfăcătoare și de a atinge intimitatea relațională;
- Capacitatea de a simți și exprima o gamă largă de emoții/sentimente;
- Capacitatea de a se percepe pe sine și pe ceilalți într-o manieră pozitivă.

Adaptarea în cazul elevilor este asociată cu randamentul școlar, conformarea la normele de conduită, activism și relații satisfăcătoare cu ceilalți. Un elev adaptat din punct de vedere școlar este acela care își însușește cu succes rolul de elev. Orice conduită de neconformare presupune o formă de inadaptare, un fenomen care cu părere de rău ia amploare în mediul școlar și este necesar de a fi controlat. Astfel adaptarea școlară este determinată, în mare parte, de măsura în care elevul reușește să răspundă cerințelor educaționale atât cu privire la conduită, cât și la însușirea informațiilor.

Fenomenele de adaptare și, respectiv, de inadaptare școlară pot fi recunoscute pe baza anumitor indicatori specifici cum ar fi: modul de însușire a cunoștințelor; reușita școlară; integrarea în grup; perceperea pozitivă a grupului școlar; perceperea pozitivă a elevului de către grup; asimilarea unor valori corespunzătoare vârstei; conduita corespunzătoare.

În studiile de psihologie pedagogică, portretul școlarului adaptat/inadaptat este elaborat luând drept criteriu suma comportamentelor care influențează reușita școlară [3, p.6]. Este bine știut faptul că comportamentul este determinat de trebuințe – stare de insuficiență a ceva, pe care persoana dorește să o înlăture; tensiune internă ce motivează activitatea și determină caracterul. Inadaptarea se referă la imposibilitatea unei persoane de a-și satisface propriile nevoi și pe cele ale anturajului deoarece nu poate răspunde armonios condițiilor de mediu și noilor experiențe. Or, elevul care nu s-a adaptat la școală este nemulțumit de condiția sa, de rolul pe care-l are de îndeplinit, de exigențele mediului în care se află. Astfel că se simte frustrat pentru că trebuințele sale sunt nesatisfăcute. Devierile de comportament nu apar din nimic, ci constituie o treapta calitativă autonomă, rezultată în urma unui cumul de reacții neadaptate [4, p.19]. De aceea o modalitate pentru identificarea și prevenirea eventualelor probleme de adaptare ar fi observarea și analiza sistematică a comportamentului la elevi. Dintre cele mai frecvent întâlnite semne ce indică spre probleme de adaptare, putem enumera următoarele:

- Comportamentul impulsiv, agresiv.
- Schimbare frecventă de prieteni și conflicte cu cei din jur.
- Performanțe școlare slabe, atenție distrasă și incapacitate de a duce lucrurile la final.
- Infantilitate, iresponsabilitate.
- Anxietate, temeri, fobii, nervozitate.
- Imagine de sine scăzută.
- Îmbolnăviri frecvente.
- Interese, înclinații, hobby-uri atipice și distructive.
- Automutilarea, tulburări de alimentație ș.a.

Situațiile de inadaptare pot să apară la orice vârstă, însă sunt mai frecvente la tranziția de la o etapă de școlarizare la alta, deoarece aceste treceri necesită readaptarea elevului la noi cerințe educative. Adaptarea școlară este rezultatul confluenței, interacțiunii unui ansamblu de factori, pe care-i organizăm în două categorii: factori interni (biopsihologici) și factori externi (pedagogici și sociofamiliali). Factorii interni se referă la caracteristicile anatomo-fiziologice și la variabilele personalității elevului, fiind considerați condiții subiective, iar cei externi sunt independenți de elev, fiind condiții și solicitări obiective, exterioare elevului [1, p.10]. O premisă pentru adaptarea ulterioară a elevului este determinată de condițiile mediului familial al acestuia, în care s-a realizat socializarea primară și s-a format, dezvoltat copilul ca personalitate. Personalitatea elevului se află în continuă evoluție, iar exigențele școlii sunt din ce în ce mai mari. Astfel, chiar dacă elevii au resurse inegale de adaptare la mediul școlar și, respectiv, probabilitatea de a intra în categoria celor cu risc de inadaptare este diferită, există mai mulți

factori care pot influența asupra inadaptării elevului: factorii ce țin de funcționarea școlii ca instituție, de procesul educațional, de cel de socializare în școală ș.a. În această ordine de idei, de fapt, toți elevii au șanse egale de a deveni *inadaptați*.

Pentru a preveni problemele de adaptare la elevi, este necesar ca în școală să fie create condițiile și atmosfera favorabilă procesului de învățare, iar activitățile să se axeze pe cooperare, stimularea și încurajarea succesului, comunicarea constructivă, antrenarea și asimilarea valorilor general-umane. Este necesară existența unei compatibilități între natura cerințelor școlare și posibilitățile reale ale elevilor de a le realiza. Deseori elevii sunt supuși unui efort sporit pentru a face față sarcinilor școlare prea multe. Selectarea conținuturilor și a metodelor de predare trebuie să corespundă intereselor, priorităților elevilor pentru sporirea randamentului activității și a motivației școlare.

Succesul intervențiilor ameliorative depinde de caracterul timpuriu și prompt al aplicării acestora de către specialiști. În vederea depășirii problemelor ce perturbază adaptarea școlară, sunt necesare activități de consiliere psihopedagogică a elevilor și, după caz, a părinților acestora precum și a cadrelor didactice. Obiectivele activităților de consiliere vizează identificarea și înlăturarea/atenuarea factorilor cauzali de natură individuală, pedagogică; aplicarea unor strategii de dezvoltare și menținere a echilibrului emoțional; menținerea unui ritm bun de muncă prin elaborarea unui orar bine structurat (acasă, la școală); evitarea procrastinării, a extenuării; dezvoltarea abilităților de comunicare, de rezolvare, evitare a conflictelor inter; intrapersonale; autocunoașterea; stabilirea scopurilor și a obiectivelor ș.a.

În concluzie. Procesul de adaptare este unul complex, iar pentru a reuși și a se bucura de succes copilul este pregătit pentru adaptare mai întâi în familie. Aceste achiziții trebuie să se completeze și să se consolideze pe parcursul etapelor următoare, în școală. Astfel, pentru a facilita procesul de adaptare școlară a elevului, școala trebuie să-i asigure posibilitate pentru dezvoltarea multilaterală a personalității și a potențialului său, oferindu-i un mediu de învățare stimulatив cu un climat educațional echilibrat și eficient.

Referințe:

1. COAȘAN, A., VASILESCU, A. *Adaptarea școlară*. București: Editura științifică și enciclopedică, 1988. 127 p.
2. DERLEGA, V.J., JANDA, L.H. *Personal adjustment the psychology of everyday life*. General learning press, 1978.
3. CREȚU, E. *Probleme ale adaptării școlare: Ghid pentru perfecționarea activității educatoarelor și învățătorilor*. București: Editura ALL, 1999. 144 p.
4. ALBU, E. *Manifestări tipice ale devierilor de comportament la elevii preadolescenți. Prevenire și terapie*. București: Editura Aramis, 2002. 128 p.

DELINCVENȚA JUVENILĂ: UNELE ABORDĂRI PEDAGOGICE, PSIHOLOGICE ȘI PSIHOSOCIALE

JUVENILE DELINQUENCY: SOME PEDAGOGICAL APPROACHES, PSYCHOLOGICAL AND PSYCHOSOCIAL

Ioana Corina GEORGESCU (BUNEA), ORCID: 0000-0001-8073-8344
Universitatea de Stat din Moldova

CZU: 37.013:343.224.1

e-mail: corina_b75@yahoo.com

Introducere. Primele încercări de a sistematiza și explica în corelație factorii criminogeni s-au conturat încă din teza de doctorat a reputatului profesor canadian Denis Szabo. Datele criminologiei sociologice desprinse de profesorul Szabo ajung, în opinia lui Pinatel, nu numai să confirme, dar și să clarifice într-o lumină nouă rezultatele obținute de criminologia clinică, mai ales în ceea ce privește relațiile dintre maladiile mentale, alcoolism, analfabetism, sărăcie, pe de o parte, și criminalitate, de altă parte. Deoarece fenomenul delincvenței juvenile are o multitudine de condiționări și determinări cauzale, în cadrul diferitelor sale abordări intervin și se conjugă multiple definiții și explicații, aparținând mai multor discipline științifice, fiecare încercând să realizeze o anumită perspectivă teoretică [4].

Personalitatea delincventului juvenil: la confluența factorilor psihologici și psihosociali

Adevărata lege este înțelepciunea conformă cu natura prezentă în toți oamenii, consecventă, eternă, care ne cheamă la datorie și ne dă porunci interzicându-ne să comitem fraude și îndepărtându-ne astfel de ele, afirma Cicero.

Comportamentul omului este determinat de modul de manifestare a personalității fiecărui individ, caracterizat de o atitudine dinamică, acordând acestuia un anumit loc în cadrul relațiilor sociale în funcție de exigența cu care răspunde cerințelor sociale, de poziția abordată în raportul social, criteriul social-psihologic impunând considerații referitoare la valoarea și sensul acțiunilor individuale, la cauzele finale și formale, acestea modificându-se mai repede decât criteriul biologic și mai încet decât condițiile social-economice. Structura și conformația anatomică, un anumit tip de metabolism, particularitățile organelor de simț și ale sistemului nervos reprezintă însușirile native și sunt diferențiate de la individ la individ, răspunzând unor trebuințe subiacente, a căror sursă este mediul social.

Prin intermediul procesului instructiv-educativ, societatea determină un anumit ideal de personalitate cu funcții primordiale, care va urmări însușirea unor cunoștințe, anumitor aptitudini, interese motivate, opiniile individului fiind necesare atât pentru existența acestuia, cât și pentru viața socială. Cu toate că societatea, prin regulile create, impune anularea individualității, dinamica personalității conferă existenței profiluri indi-

viduale în diferite stadii ale dezvoltării acesteia, dar și posibilitatea realizării unei sinteze comportamentale între realitățile distincte individ-societate cel mai nobil element din conținutul proceselor psihice constituindu-l atitudinea individului, ca ființă socială, față de fenomenele vieții sociale [1, p.39-40].

Personalitatea delincventului minor: concept și aspecte psihologice, sociale și biopsihice

Ținând cont de anumite legități ale dezvoltării personalității, se poate menționa că tulburările de comportament, inclusiv la vârsta minoră, țin de o structură deosebită de personalitate, care reprezintă aspecte psihologice și psihosociale determinate de o dezvoltare deficitară și determinând insuficiențe de adaptare socială. Distingem în personalitatea delincventului juvenil un șir de formațiuni psihologice care denotă tulburări comportamentale: interese și aptitudini, individualități tipologice temperamentale, individualități tipologice de caracter [3, p.192].

Interese și aptitudini ale delincventului minor. Există două elemente diferite care condiționează comportamentul personalității în sfera responsabilităților umane: pe de o parte, tendința generală constantă a individului de a dobândi anumite valori, cunoștințe, de a înțelege unele fenomene, iar pe de altă parte de a practica anumite activități, tendințe care definesc interesele individului minor. Ele sunt reprezentate de activitățile reflexe de orientare a organismului spre activitățile practice, dar și spre o adaptare cognitivă. Interesele delincventului minor domină psihologia delincvenței juvenile, reglând mecanismele de organizare, de adaptare, de conservare a tendințelor delincvențiale, ele distrugând celelalte interese, fiecare prezentând trăsături generale, specifice fiecărui delincvent minor, cu toate că în comportamentul acestuia este determinată o instabilitate emoțională și acțională, aceasta acordând, totuși, un sens precis intereselor delincvențiale, individul se preocupă de menținerea relației cu mediul natural, de dobândirea cunoștințelor necesare stabilirii sau abordării interesului delincvențial. Posibilitatea de a răspunde pentru consecințe, pentru ordonarea și sistematizarea acțiunilor într-un comportament distinctiv se asociază direct cu capacitatea minorului de a-și coordona activitatea prin adoptarea unui grad mare de stabilitate [2, p.85].

Delincvența juvenilă: probleme actuale și căi de soluționare

Experiența agresivă este determinată de repetarea actelor agresive într-un mod preferențial, selectiv și eficient, iar interesul pentru cunoașterea faptelor ce urmează a fi efectuate este condiționat de modul în care delincventul deține mijloace tehnice adecvate și cunoaște utilitatea practică a acestora, de înzestrarea sa genetică, de calitatea informațiilor provenite din mediul ambiant. În cadrul general al cercetării comportamentului delincventului minor, se va explica rolul mecanismelor și dispozițiilor înăscute, pentru a identifica originalitatea în realizarea acțiunii, formele comportamentale preferate de individul minor, structura comportamentului delincvențial fiind rezultatul activității sociale a individului. Identificarea unor variabile comportamente sporadice, independente, care întregesc concepția delincvențial-fundamentală a individului și organizarea

dominației acesteia asupra celorlalte concepții și atitudini, constituie analiza funcțională a comportării delincventului minor [2].

Aptitudinile delincventului minor. Toate reprezentările ce caracterizează anumite însușiri, motive dominante ale personalității duc la însușirea anumitor activități de cunoaștere specifică, reprezintă un proces complex de învățare din experiență, fiind rezultatul direct al efectului modelator-reformator al mediului ambiant, sugerează existența acestor aptitudini care au o pregnantă condiționare în înzestrarea generală, socială și culturală, reprezentând premise pentru apariția talentului, forma cea mai înaltă de dezvoltare a aptitudinii. Ritmul dezvoltării unor aptitudini delincvențiale este influențat de mediu, care modifică direcția exercitării actelor criminogene și etapele de formare a intereselor delincvențiale. Totodată, aptitudinile delincventului sunt rezultatul facultății de cunoaștere individuală, precum și al regulilor sociale de constituire și dezvoltare a mediului ambiant, fiind dat de concepția dominantă a actului criminogen. Perseverența și capacitatea specifică de a învăța din experiența mediului, de cultivare a intereselor în direcția atitudinilor criminogene care depind de ambianța socială asimilată și organizată după un program delincvențial, sunt fundamentate pe dezvoltarea aptitudinilor. Formele diferite de ierarhizare a însușirilor individuale sunt întărite prin rezultatele lor adaptate la procesul de integrare în diferite forme de acțiuni agresive și se regăsesc în structura psihică a fiecărui delincvent.

Referințe:

1. ROTARU, O. *Criminalitatea minorilor*. Chișinău: Symposia Professorum, 1999.
2. ROTARU, O. *Personalitatea delincvențială juvenilă ca teorie generală*. ULIM. Chișinău: Symposia Professorum, 2001.
3. ROTARU, O. *Rolul factorilor psihici în etiologia criminală*. MAI, Academia „Ștefan cel Mare”. Chișinău, 2005.
4. Volumul colectiv *Știință și Codificare în România*. Comunicări prezentate la Sesiunea științifică a Institutului de Cercetări Juridice. București: Universul juridic, 2012. 690 p.

VALOAREA TAXONOMIEI LUI BLOOM ÎN DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE PRAGMATICĂ ÎN LIMBA ENGLEZĂ LA ELEVII DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PROFESIONAL TEHNIC

THE VALUE OF BLOOM'S TAXONOMY IN DEVELOPPING THE PRAGMATIC COMPETENCE IN ENGLISH LANGUAGE OF STUDENTS IN VOCATIONAL EDUCATION

Angela DIMITRIU, ORCID: 0000-0001-5074-3724

Nina BÎRNAZ, ORCID: 0000-0002-2543-6949

Universitatea de Stat din Moldova

CZU: 377.1:811.111`22

e-mail: andimitriu337@gmail.com
ninabernazz@gmail.com

Timp de zeci de ani, accentul principal al industriei, sectorului de producție și cel tehnic a fost concentrat pe dezvoltarea competențelor tehnico-economice, care erau necesare pentru performanța angajaților la locul de muncă. Actualmente, în epoca globalizării, progresul personal și profesional al fiecărei persoane include o prioritate esențială – dezvoltarea competenței de comunicare, în special în limba engleză.

Prin urmare, pregătirea profesională a elevilor din învățământul profesional tehnic ISCED 4, din Republica Moldova, începând cu anul de studii 2017-2018, este bazată pe dezvoltarea competenței de comunicare eficientă în limba engleză în domeniul de specialitate ales [1].

Astfel, proiectarea demersului instructiv-educativ în cadrul lecțiilor de limbă engleză în învățământul profesional-tehnic, e necesar să fie orientat spre dezvoltarea competenței de comunicare pragmatică în limba engleză.

În acest context, pornind de la definiția de competență, propusă de cercetătoarea N. Bîrnaz, „Competența este un ansamblu de cunoștințe, priceperi, deprinderi și atitudini organizate pentru a rezolva o sarcină sau un ansamblu de sarcini corespunzătoare exigențelor sociale” [2, p. 47], definim competența de comunicare pragmatică în limba străină drept *ansamblu tridimensional de cunoștințe/a ști (Savoir), abilități/a ști să faci (Savoir faire) și atitudinile/a ști să iei atitudini (Savoir vivre) necesar pentru comunicarea eficientă în limba străină în domeniul profesional.*

Astfel, componenta *cunoștințe* reprezintă:

- cunoașterea terminologiei în limba engleză specifice domeniului profesional;
- identificarea situațiilor de comunicare pragmatică în limba engleză în context profesional.

Componenta *abilități* include:

- receptarea și transmiterea mesajului scris și oral în limba engleză în situații de comunicare profesională;

- argumentarea în limba engleză a ideilor în contextul situațiilor de comunicare profesională.

Componenta *atitudini* presupune:

- motivație pentru studiul limbii engleze aplicate;
- consecvență în aplicarea terminologiei însușite în context practic;
- deschidere pentru comunicare în limba engleză în context profesional etc. (Fig.).

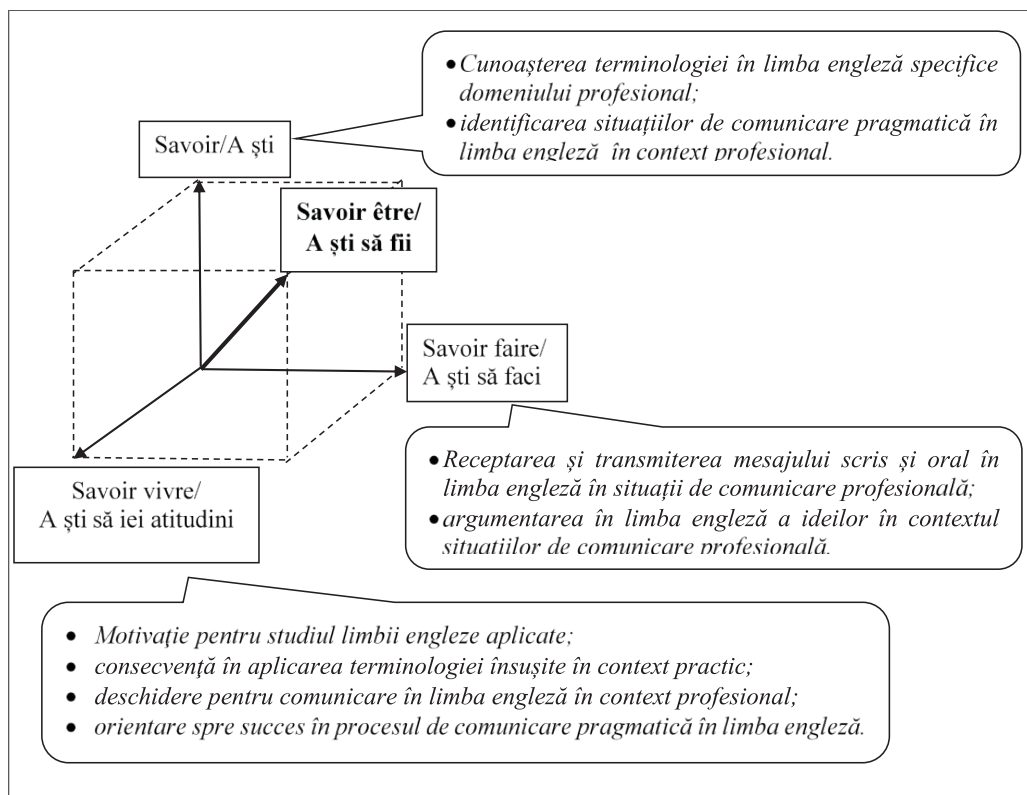


Fig. Modelul grafic al competenței de comunicare pragmatică

Pentru formarea consecutivă și consecvență a componentelor competenței de comunicare pragmatică, în procesul de instruire se formulează sarcini în context taxonomic.

Pornind de la această premisă, punem în valoare Taxonomia lui B. Bloom, drept instrument didactic eficient, utilizat în procesul de învățare prin implicarea proceselor cognitive orientate spre dezvoltarea competenței de comunicare pragmatică în limba engleză.

Taxonomia lui B. Bloom reflectă patru categorii de cunoștințe: *factuale*, *conceptuale*, *procedurale* și *metacognitive* [3, p. 67-68].

Cunoștințele factuale includ fragmente izolate de informații, cum ar fi definițiile termenilor și cunoștințe despre detalii specifice. Această categorie de cunoștințe este

reflectată la nivel de *cunoaștere*. *Cunoașterea* presupune evocarea din memoria de lungă durată a faptelor particulare și generale, a metodelor sau procedeeleor, evocarea unei structuri, unui model, unui termen etc.

Cunoștințele conceptuale se referă la sisteme de informații, cum ar fi clasificările și categorisirile. Această categorie de cunoștințe este reflectată la nivelul *înțelegere*. *Înțelegerea reprezintă capacitatea de a-și forma propria înțelegere pe baza materialelor didactice suport și se manifestă prin construirea mesajelor orale, scrise și grafice prin interpretare, exemplificare, clasificare, comparare, explicare etc.*

Cunoștințele procedurale includ algoritmi sau învățarea prin descoperire, tehnici și metode, precum și cunoștințe despre situațiile în care se folosesc aceste metode și procedee. Această categorie de cunoștințe este reflectată în nivelul *aplicare*. *Aplicarea* presupune utilizarea unui procedeu, unei metode, unui algoritm etc. Învățat/cunoscut într-o situație familială sau una nouă.

Cunoștințele metacognitive se referă la cunoștințele despre procesele de gândire, informații legate de gândire și la felul cum pot fi folosite aceste procese în mod eficient. Această categorie de cunoștințe se reflectă la nivelele *analiză, sinteză, evaluare*.

Analiza constă în descompunerea imaginară a informației/cunoștințelor în părți componente și stabilirea relației dintre părțile componente și structura generală. Elevii analizează prin diferențiere, organizare și atribuire, axându-se pe detalii, pe fapte obiective și pe logică.

Sinteza este abilitatea de a combina lucruri existente pentru a crea ceva nou, inedit și autentic. Pentru a îndeplini sarcini creatoare, cei care învață generează, planifică și produc, ceea ce este important pentru viitoarea carieră profesională.

Evaluarea reprezintă ultimul nivel al taxonomiei și include verificarea și critica. Acest aspect solicită elevilor să aplice abilități și concepte prin prisma mai multor subiecte simultan și să sintetizeze aceste informații înainte de a ajunge la o concluzie.

În concluzie, evidențiem faptul că aplicarea Taxonomiei lui Bloom în procesul de instruire a elevilor stimulează procese cognitive complexe ce contribuie la dezvoltarea competenței de comunicare pragmatică în limba engleză, aspect care oferă performanță în mediul ocupațional.

Referințe:

1. <https://mecc.gov.md/ro/content/o-noua-disciplina-invatomantul-profesional-tehnic-limba-engleza-adaptata-la-meserii-si>
2. BÎRNAZ, N. *Metodologia elaborării manualului școlar*: Teză de doctor în pedagogie. Chișinău, 2009.
3. ANDERSON, L. W., KRATHWOHL, D. R. *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives*. New York: Longman, 2001. 302 p. ISBN: 080131903X.

MOTIVAȚIA ELEVILOR ÎN DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE LECTURĂ

STUDENT MOTIVATION IN THE DEVELOPMENT OF LECTURE SKILLS

Aurelia DOMNIȚEANU, ORCID: 0000-0002-9554-1648
Universitatea de Stat din Moldova

CZU: 37.015.3:028

e-mail: aura_828282@yahoo.com

Pentru ambele tabere ale actului educațional, pe de o parte, părinți, elevi și studenți, iar pe de altă parte, profesori și cercetători, motivația este cheia succesului în învățare. Fiecare profesor interesat și responsabil trebuie să țină cont și de motivație, mai ales că în zilele noastre tocmai aceasta pare să le lipsească educabililor, aceștia fiind uneori lipsiți de modele și de viziune asupra viitoarei cariere sau asupra utilității celor învățate. Provocările actuale sunt fără precedent, iar consecințele perioadei petrecute de elevi în online stabilesc ca scop pentru o astfel de cercetare stabilirea nivelului de motivație al elevilor și optimizarea acesteia, astfel încât să se poată realiza partea funcțională a educației, formarea de absolvenți care să dețină competențe lectorale, mai ales în perioada în care analfabetismul funcțional este o amenințare tot mai mare. Motivația este deja în sine un metaobiectiv al educației, așadar obiectivele cercetării vor trebui să ducă la stabilirea factorilor ce stimulează motivația și cultivarea perseverenței în dezvoltarea competenței lectorale.

Ne întrebăm tot mai des în cancelarii sau chiar în familie de ce nu mai sunt motivați elevii, încercând să îi înțelegem și din perspectiva a ceea ce observăm și la copiii de acasă sau la toată generația actuală de elevi. Am tot încercat să găsim circumstanțe atenuante, scuze, dând vina pe sistemul educațional, pe cel politic, pe contextul social sau pandemie. Generațiile anterioare își canalizau tot efortul spre școală, fiind foarte puține activitățile pe care le-ar fi putut face pe lângă aceasta. Un copil motivat este cel care dorește să aibă rezultate bune la școală, care nu așteaptă să fie împins de la spate să învețe, nu urmărește doar note mari, ci acumularea de cunoștințe. Școala este într-o continuă competiție cu industria de divertisment, iar pe alocuri chiar pierde lupta – dovadă fiind cifrele alarmante privind abandonul școlar sau eșecul elevilor la testările internaționale [1, p.8]. Anual se fac analize și se dau semnale de alarmă după testele PISA, iar Comisia Europeană chiar a remarcat, în 2019, în România, o persistentă lipsă de competențe [2, p.27]. Testele menționate au poziționat România pe locul 49 în lume, în partea a treia a clasamentului, în ceea ce privește competențele lectorale, cele matematice și cele din științe, iar Moldova este pe locul 51 [3, p.136]. În sens larg, motivația reprezintă acel set de resorturi care ne determină să facem un anumit lucru.

În context școlar, motivația nu este altceva decât procesul care conduce, ghidează și menține un anumit comportament dezirabil statutului de elev: participarea la ore, im-

plicarea în activitățile de învățare din clasă și de acasă, rezolvarea cu succes a sarcinilor. Motivația este și ea un fenomen aflat într-o dinamică permanentă, comportamentele și percepțiile elevilor depinzând de mai mulți factori. Ea diferă de alte stări afective, precum pasiunea sau interesul pentru o activitate, acestea manifestându-se spontan, în timp ce motivația implică alegerea deliberată de a se angaja și de a persevera pentru a atinge un anumit scop, iar stabilirea nivelului motivației elevilor se face prin metoda observației și a testului sociometric. Cercetătorii diferențiază două tipuri de motivație: intrinsecă și extrinsecă. Cea intrinsecă se referă la forța care incită la efectuarea de activități voluntare, prin interesul pentru ele însele și pentru plăcerea și satisfacția pe care o obținem. Este tipul de motivație care corespunde intereselor spontane ale persoanei [4, p.51]. Cea extrinsecă își găsește motivația în exterior, reprezentând consolidări, recompense și feedback și este cea care predomină în cazul elevilor noștri. Teoriile numeroase privind motivația elevilor puneau întotdeauna în centru profesorul ca fiind cel mai important factor. Contextul actual a diminuat cu siguranță acest rol, elevii având nevoie se pare și de alte impulsuri, fie din partea familiei, fie a societății.

În abordarea motivației se operează cu teoria umanistă a lui C.Rogers, cea behavioristă a lui B.F. Skinner și cea sociocognitivă a lui R. Viau. În prima dintre acestea, Carl Rogers pune accent pe relația dintre partenerii educației, rolul fundamental în dezvoltarea motivației elevilor revenindu-i profesorului, care trebuie să dea dovadă de trei calități: congruență, acceptare necondiționată și empatie. În această teorie, motivația se situează nemijlocit în dorința elevului, lucru valabil și în cazul competenței lectorale ce depinde unilateral de acest factor intrinsec. Conform acesteia, profesorul trebuie să găsească un echilibru ideal între exigențele documentelor școlare și interesele personale ale fiecărui elev. A doua teorie urmărește predarea programată și face apel la utilizarea eficientă a stimulărilor. Elevul progresează în etape și motivația e menținută prin situații de stimulare care să țină elevul implicat în ceea ce face. Cea de-a treia teorie leagă motivația de mediu. Teoreticienii acesteia pornesc de la ideea că elevii nu au o motivație înăscută, ci aceasta se construiește pe parcursul învățării și prin interacțiunea unor factori de mediu. În acest sens, Viau consideră că activitățile pedagogice favorizează angajamentul cognitiv și perseverența elevilor [4, p.55]. Conform acestor teorii, motivația poate avea următoarele surse: importanța relației profesor – elev, existența unui context relațional pozitiv, posibilitatea libertății de a învăța, definirea obiectivelor, acordarea feedback-ului pozitiv, stimulările, percepția valorii sarcinii, sentimentul de competență al elevului, controlabilitatea activității.

În mod fundamental, motivația depinde de felul în care elevul consideră o activitate ca fiind relevantă, iar pentru a-l convinge că e absolut necesar să-și dezvolte competența lectorală trebuie să îi prezentăm partea practică a acesteia, faptul că aceasta stă la baza celorlalte, dar să facem acest lucru lăsându-i libertatea de alegere a modalităților și mijloacelor de a o îndeplini dintr-o serie de metode și strategii. Modelul intervenției în creșterea motivației trebuie să parcurgă următorii pași: înțelegerea particularităților elevilor, evaluarea interesului fiecărui elev pentru dezvoltarea competenței lectorale, dez-

voltarea unor strategii, evaluarea impactului acestora și revizuirea sau inițierea unor noi strategii după evaluare.

În concluzie, prin decodificarea interesului elevului, prin selectarea unor strategii potrivite, prin regândirea rolului profesorului în etapa de motivație și prin adaptarea demersului educațional la noile schimbări din societate se preconizează creșterea motivației pentru îmbunătățirea competenței lectorale, lucru ce poate fi măsurat prin evaluări curente, evaluări la final de ciclu gimnazial sau, mai noi, câteva școli au testat evaluarea standardizată, ce poate servi drept instrument de măsurare a rezultatelor.

Referințe:

1. POPENICI, Ș. *Motivația pentru învățare*. București, 2009. ISBN 978-606-8027-35-7.
2. MARGA, A. *Educația responsabilă. O viziune asupra învățământului românesc*. București, 2019. ISBN 978-606-38-0314-7.
3. VLĂSCEANU, L. *Educație și putere*. Iași, 2020. ISBN 978-973-46-7815-0.
4. STANCIU, M. *Strategii didactice interdisciplinare utilizate pentru motivarea elevilor în lecția de literatură*. București, 2021. ISBN 978-606-28-1351-2.

ACHIZIȚIONAREA VOCABULARULUI ÎN LIMBA STRĂINĂ PRIN UTILIZAREA HĂRȚILOR MENTALE

ACQUISITION OF FOREIGN LANGUAGE VOCABULARY USING OF MIND MAPS

Angela SÎRGHI, ORCID: 0000-0002-8376-3630

Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu”

CZU: 37.091.33-028.22:81`243

email: angela.sirghi@gmail.com

Introducere. Învățarea unei limbi străine poate fi captivantă și în același timp provocatoare. Pentru a reuși, este necesar de a obține o cantitate semnificativă de informații în limba țintă. Majoritatea informațiilor sunt disponibile sub formă de cuvinte prezentate în diferite contexte. Mai mult de atât, este clar că implicarea studenților și a profesorilor în cadrul orelor de limbă străină oferă oportunități de a reflecta asupra învățării și de a încuraja creierul să creeze, mai degrabă, relații între cuvinte și idei decât să solicite memorarea listelor de cuvinte.

Cu toate acestea, pentru unii studenți este dificil de creat legături între cuvinte și context. În plus, profesorii ar putea înțelege greșit diferitele moduri în care studenții practică, achiziționează și rețin informații în creierul lor. Potrivit lui T. Buzan, „Cercetările au arătat că, în timpul procesului de învățare, creierul uman în primul rând își amintește orice elemente asociate cu lucruri sau modele deja stocate sau legate de alte aspecte ale a ceea ce este învățat” [1]. Prin urmare, este important de implementat acele strategii care permit realizarea conexiunilor și a lucrului cu asocieri de cuvinte care îmbunătățesc funcțiile specifice ale creierului, cum ar fi primirea, reținerea, analiza, scoaterea și controlul informațiilor și conceptelor.

Scopul acestei lucrări este de schița strategiile de hărți mentale care permit asocierea cuvintelor cu reprezentări vizuale pentru a ajuta memorarea și organizarea ideilor pentru a facilita înțelegerea conținutului prin utilizarea diferitelor materiale de învățare, ceea ce va duce la performanțe mai bune.

Obiective:

- Analiza abordărilor teoretice de utilizare a hărților mentale.
- Identificarea caracteristicilor hărților mentale.
- Crearea hărților mentale prin utilizarea instrumentelor digitale.

Metode de cercetare:

- Analiza și sinteza literaturii de specialitate.
- Sistematizarea și generalizarea informației științifice.
- Experimentul psihopedagogic.

Termenul de „hartă mentală” a fost popularizat pentru prima dată de autorul britanic de psihologie Tony Buzan.

O hartă mentală este un instrument vizual care poate fi folosit pentru a genera idei, a face notițe, a organiza gândirea și a dezvolta concepte; este un instrument holistic, grafic și vizual care poate fi aplicat tuturor funcțiilor cognitive, în special memoria, creativitatea, învățarea și toate formele de gândire [2].

Caracteristici ale unei hărți mentale:

1. Fiecare hartă mentală are un nod central care servește ca locație de pornire și conține tema sau ideea principală. Punctul central al hărții mentale trebuie să fie întotdeauna o imagine, deoarece creierul este atras de o imagine mai mult decât de un cuvânt [1].

2. Ideile hărții mentale „radiază” din nodul central ca ramuri conectate între ele. Diferențele de mărime a ramurilor și cuvintele asociate sunt folosite pentru a consolida asocierile și pentru a adăuga accent [3].

3. Structura radiantă a unei hărți mentale cu ramuri explicite promovează asociațiile. Conștiința umană analizează întotdeauna modul în care lucrurile sunt conectate unele cu altele. Și când se face asta, mintea creează o imagine care să simbolizeze structura. O mare parte din munca creierului se bazează pe asocieri și leagă automat diferite subiecte pentru a crea un sistem.

4. Fiecare conector sau ramură are cuvinte-cheie sau imagini colorate asociate. Se recomandă utilizarea amplă a imaginilor în întreaga hartă mintală, deoarece un contur tradițional este adesea monocromatic, în timp ce utilizarea culorii este importantă în crearea hărților mentale. Pentru fiecare categorie majoră se folosește o culoare pentru a organiza structura hărții. Fiecare ramură este captată de un singur cuvânt-cheie, nu de o expresie sau propoziție. Folosirea cuvintelor individuale reduce ideile la sensul lor de bază [3].

Cum funcționează o hartă mentală?

- ✓ Apelează la memoria vizuală.
- ✓ Stimulează învățarea activă. Hărțile mentale forțează gândirea, pentru a extrage esențialul, pentru a prioritiza și converti informația verbală în informație vizuală, pentru a fi pusă pe hârtie.
- ✓ Creează legăturile dintre lucruri și nu se limitează doar la învățarea lineară, ci integrează materia în imaginea de ansamblu; se face legătura cu celelalte concepte.

Cum creăm o hartă mentală?

Pentru a crea o hartă mentală, se începe de obicei din mijlocul paginii cu tema centrală sau ideea principală. Din acel moment, se lucrează spre exterior în toate direcțiile pentru a crea o diagramă în creștere compusă din cuvinte-cheie, fraze, concepte, fapte și cifre. Hărțile mentale prezintă grafic ideile într-un context relațional, cu subiectul principal în centrul hărții, subsubiectele majore pe ramuri care iradiază din subiectul principal și subsubiectele în jurul fiecărui subtopic care poate fi creat cu hârtie și pixuri sau cu una dintre mai multe aplicații digitale, cum ar fi *XMind*, *Bubbl.us*, *MindMeister*, *Popplet*. Aceste aplicații au versiuni gratuite, ce pot fi instalate pe calculator sau smartphone sau

pot fi utilizate on-line. Pentru început este necesar de creat un cont, ceea ce va permite utilizarea aplicațiilor.

De exemplu, **Popplet** este un instrument unic, deoarece oferă un singur loc pentru a stoca documente, imagini și alte resurse utilizate în crearea de idei noi. Este util în stabilirea temelor și funcționează ca o hartă de brainstorming. Utilizatorul alege elementele care se leagă împreună și astfel nu se uită și nu se pierde, relevanța unei idei. Popplet oferă mai multă organizare, resurse și opțiuni, decât dacă s-ar nota totul pe foi, sau pe simple schițe. Utilizatorii pot structura vizual ideile folosind resursele online, note și alte tipuri de conținut. Astfel se face mult mai ușor lucru cu alte persoane pentru a genera idei noi care pot fi împărtășite cu alții. În final, rezultatele de pe Popplet pot fi partajate prin e-mail, Facebook sau Twitter sau ca un link generat de site.

Concluzie. Utilizarea hărților mentale pentru însușirea vocabularului s-a dovedit a fi eficientă pentru diferite stiluri de învățare. În prezent, avem o gamă largă de software gratuit de pe web care oferă activități de cartografiere a minții. În această eră tehnologică, profesorii ar trebui să conștientizeze faptul că instrumentele digitale pot fi utilizate eficient atât în sala de clasă cât și în afară. Este necesar de reconsiderat metodele tradiționale de predare și de menționat importanța puterii multidimensionale a medului digital în dobândirea de concepte și definiții. Se recomandă continuarea studiului și exercitarea diferitelor utilizări ale hărților mentale pentru a îmbunătăți abilitățile de utilizare a tehnicilor care sprijină memorarea și organizarea conceptelor și ideilor.

Referințe:

1. BUZAN, T., BUZAN, B. *Harti mentale*. București: Curtea Veche Publishing, 2012. ISBN 978- 606-588-048-1.
2. BUZAN, T. *The mind map book*. New York, In: *NY: Penguin Books Ltd* Buzan, T. (2010-2012). Disponibil: <http://www.thinkbuzan.com/us>
3. BUDD, J. W. *Mind maps as classroom exercises*. In: *The Journal of Economic Education*, 35(1), 2004, pp. 35-46. Disponibil: <http://www.jstor.org/stable/30042572>.
4. MURLEY, D. *Mind mapping complex information*. Illinois: Southern Illinois University School of Law Library. 2007. Disponibil: https://nanopdf.com/download/technology-for-everyone-mind-mapping-complex_pdf

DIMENSIUNILE COMPETENȚEI PENTRU MODUL SĂNĂTOS DE VIAȚĂ LA ELEVII DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ

DIMENSIONS OF COMPETENCE FOR A HEALTHY WAY OF LIFE FOR YOUNG SCHOOL STUDENTS

Mihaela BLÎNDUL, ORCID: 0000-0003-2754-8837
Universitatea de Stat din Moldova

CZU: 373.015.3:304.3:613.955

e-mail: ellablindul@gmail.com

Competența pentru modul sănătos de viață (CMSV) presupune un sistem integrat de resurse (cunoștințe, abilități, atitudini/valori) obținute prin Educația pentru sănătate și valorificate prin acțiuni formale (în școală) și nonformale (și cu ajutorul familiei), desfășurate într-o interconexiune în vederea formării-dezvoltării prosănătate a personalității, și totodată organizate pentru a rezolva problemele apărute la nivel personal cu referire la sănătatea în ansamblu. Prin dezvoltarea competenței pentru MSV, se urmărește transmiterea de cunoștințe și formarea de atitudini și comportamente și ulterior, utilizarea acestora ca resursă de organizare a vieții.

Dezvoltarea CMSV reprezintă și un proces complex ce poate fi abordat din diferite dimensiuni: psihologic, pedagogic și social.

Dimensiunea psihologică a dezvoltării CMSV la elevii de vârstă școlară mică este cercetată din perspectiva psihologiei personalității. Din acest punct de vedere, se disting trăsăturile individuale de personalitate ale elevului care cuprind ansamblul proceselor psihice, cognitive și comportamentale. Or, procesele psihice, cognitive constituie un fundament în formarea și dezvoltarea ulterioară a achizițiilor de bază prosănătate și nu doar.

În acest sens, psihologia sănătății asigură modele explicative care servesc drept fundament teoretic în elaborarea strategiilor și menținere a sănătății, pornind de la trăsăturile individuale de personalitate [5].

Modelul de formare a comportamentelor relaționate cu sănătatea are la bază *teoria cognitiv-comportamentală a personalității*. Conform acestuia, un comportament se cultivă prin evaluarea de către individ a două componente [5]:

- *percepția amenințării bolii sau comportamentului de risc*, determinată de informațiile pe care educabilul le are despre acel comportament sau boală, este influențată de trei factori: valorile generale privind sănătatea; convingerile privind vulnerabilitatea la o anumită boală; convingerile despre consecințele bolilor.
- *costurile și beneficiile comportamentului*. Evaluarea acestora reprezintă un factor important în formarea atitudinii față de comportamentele protectoare și de risc, în luarea unei decizii adecvate pentru adoptarea unui stil de viață sănătos. Acestea pot fi materiale sau psihologice.

Prin urmare, modelul formării convingerilor despre sănătate orientează spre evidențierea unei condiții foarte importante pentru realizarea educației prosănătate, care poate fi definită prin necesitatea formării convingerilor despre sănătate la elevi, care se află într-o interconexiune strânsă cu aspectul cognitiv și cel emoțional.

Cercetătoarea L. Apostol-Stănică dezvoltă modelul, delimitând încă două condiții: organizarea cunoașterii/inițierea elevului în dobândirea informației cu privire la sănătatea omului și menținerea ei, inclusiv dezvoltarea interesului, satisfacției și responsabilității pentru propria sănătate [1].

Pentru dezvoltarea CMSV, anume motivația este responsabilă de menținerea direcției învățării și experimentării, prin managementul și controlul efortului investit, atunci când apar obstacole, deoarece în acest sens necesită o doză fermă de conștientizare, voință și perseverență. Or, învățarea, mai ales pentru MSV, implică adesea scopuri îndepărtate, pentru o perioadă îndelungată, care pot intra în competiție cu dorințele imediate, situație în care apare necesitatea amânării acestora, controlul impulsurilor, inhibarea unor tendințe. Familia, cadrele didactice au un rol promordial în acest aspect, predând o lecție foarte importantă necesară pentru viitor. Strategiile de motivare, automotivare reprezintă activități de inițiere, menținere și suplimentare conștientă pentru păstrarea voinței de a îndeplini anumite sarcini. Scopul acestora este de a influența credințele, atitudinile, interesul, abilitățile, strategiile ce facilitează învățarea prin susținerea efortului și atenției necesare desfășurării activității de studiu; promovarea unor preferințe motivaționale valoroase (interese, motivație intrinsecă); promovarea încrederii în sine și a credințelor epistemice, ajustarea standardelor personale; controlul voinței; monitorizarea credințelor personale cu privire la propria eficacitate; controlul atribuirilor cauzale expectațiilor personale [2].

Cunoștințele, strategiile cognitive și metacognitive la nivel singular sunt insuficiente pentru realizarea performanțelor în contextul MSV, fiindcă este necesară motivația în aplicarea și utilizarea acestor cunoștințe, cadrele didactice și părinții având sarcina de formare a acestei motivații și ulterior susținerea transformării acesteia din motivație extrinsecă în una intrinsecă.

Dimensiunea pedagogică se raportează la conceptele educației și paradigma educației centrate pe elev, precum și formarea unui cadru de învățare și a circumstanțelor prosănătate, experimentate de către acesta. Învățarea centrată pe elev valorifică integral resursele de care dispune elevul în organizarea procesului de predare-învățare-evaluare, distribuindu-le și în celelalte contexte ale vieții, elevul devenind astfel pe lângă profesor unul dintre agenții acțiunii educaționale. Școala are rolul de a aduce pe elevi în contact cu realitatea mediului lor, societății, moștenirii culturale [3].

Astfel, în contextul dezvoltării CMSV, elevul devine responsabil de acțiunile sale privind sănătatea începând cu vârsta școlară mică, școala realizându-și rolul de ghid și transmitător de resurse informaționale. De aceea, încă o sarcină a parteneriatului școală-familie se referă la orientarea, stimularea copilului spre autoeducație. Considerăm că autoeducația este în interdependență cu dezvoltarea unui mod sănătos de viață, cu cât

copilul, elevul este mai orientat spre autoeducație, cu atât mai evolutiv este procesul de dezvoltare a CMSV.

Dimensiunea socială poate fi abordată din perspectiva factorilor sociali. Factorii de influență a dezvoltării CMSV au fost precizați în concordanță cu reperele epistemologice ale MSV, care se referă la următoarele: *factori biologici*: ereditatea, specificul vârstei, starea sănătății mintale, starea afectivității și sensibilității, particularitățile proceselor psihice cognitive, tipul sistemului nervos/temperament, sexul; *factori psihologici*: nivelul dezvoltării intelectuale, nivelul dezvoltării proceselor motivaționale și atitudinale, nivelul inteligenței, procesele emoționale, trăsăturile de personalitate; *factori familiari*: personalitatea părinților și implicarea lor în educația copilului, autoritatea părinților și climatul moral al familiei, competența parentală privind educația și MSV, metodele și procedeele aplicate în educația familială a copiilor; *factori socioculturali/școlari*: totalitatea metodelor, procedeele și mijloacelor valorificate în educația și instruirea elevului, conținutul valoric al procesului educațional, educația copiilor și părinților pentru MSV [apud 4].

În baza analizei specificului dezvoltării micului școlar, determinării impactului diferitelor categorii de factori asupra personalității acestuia, a studiului epistemologic realizat, elucidează interdependența factorilor biologici și psihologici (condiții interne), ale celor familiari și școlari/socio-culturali (condiții externe) [apud 4].

Referințe:

1. APOSTOL-STĂNICĂ, L. *Repere psihopedagogice ale educației pentru sănătate a liceenilor prin prisma parteneriatului educațional*. Chișinău, 2012. 178 p.
2. CUZNEȚOV, L., POPA, N. Unele repere teoretice privind autoeducația în contextul devenirii personalității. În: *Studia Universitatis Moldaviae: Seria „Științe ale Educației”*, 2015, nr.5(85), pp.64-70. ISSN 1857-2103.
3. GUȚU, V. (coord.). *Psihopedagogia centrată pe copil*. Chișinău: CEP USM, 2008. 175 p. ISBN 978-9975-70-810-4.
4. ȘPAC, S. *Fundamente pedagogice ale educației pentru mass-media în cadrul colaborării școală-familie*. Chișinău, 2014. 145 p.
5. TURCHINĂ, T. Promovarea sănătății prin formarea convingerilor despre sănătate. În: *Didactica Pro*, 2005, nr.3. Chișinău: CE PRO DIDACTICA, pp. 34-36. ISSN 1810-6455.

INFLUENȚELE NEGATIVE ALE *BULLYING*-ULUI ASUPRA ELEVULUI CU CES INTEGRAT ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ

THE NEGATIVE INFLUENCES OF *BULLYING* ON THE SPECIAL NEEDS STUDENT INTEGRATED IN MAINSTREAM EDUCATION

Mihaela TOMA, ORCID: 0000-0002-9912-6089

Universitatea de Stat din Moldova

CZU: 316.485:373

e-mail: tmihaela86@yahoo.com

În trecut, termenul asociat acestui tip de acțiune era cunoscut sub denumirea de violență, ulterior a fost înlocuit cu conceptul de *bullying*, care se practică în mod repetitiv din partea unui individ ce poartă denumirea de agresor, iar partea supusă acestui fenomen este victima, aceștia fiind actorii principali în cadrul acestui proces de intimidare, în urma căruia victimei îi este provocată suferință, intenționat, de către agresor. Scopul principal este de a schimba atitudinile indivizilor din societate asupra elevilor cu cerințe educaționale speciale și orientați spre promovarea și aplicarea valorilor fundamentale ce trebuie respectate de fiecare persoană, și anume: Iubire, Adevăr, Binele, Frumusețea, dând dovadă de spirit civic și de un bun cetățean în societate și în relațiile cu ceilalți din jur. A luat o amploare în ultimii ani, în instituțiile sistemului de învățământul, de la nivel european până la nivel local, cu diferite grade de dezvoltare, acestea fiind în raport cu strategiile și planurile de intervenție aplicate în școală, în vederea prevenirii, diminuării sau stopării acestui fenomen, fiind unul dintre obiectivele constatate în urma consultării mai multor abordări despre această temă. Acesta poate fi de mai multe feluri: verbal, fizic, psihic/emoțional, de asemenea, poate îmbrăca și forma de *cyberbullying*, în mediul online. Elevii cu CES pot deveni foarte ușor victime ale acestui fenomen, întrucât ei fiind incluși în instituțiile din învățământul de masă alături de elevii tipici, în timpul școlarizării, încep să se evidențieze anumite diferențe între ei, de unde reies neînțelegeri, conflicte, ce degenerază în *bullying*, deoarece și așa elevii cu cerințe educaționale speciale resimt sentimente de frustrare, nesiguranță, neîncredere în sine și în propriile forțe, imagine de sine negativă, marginalizare, respingere, neacceptare, inferioritate față de ceilalți elevi tipici și de membrii comunității în care conviețuiesc împreună. Din mediul școlar, managerul școlii și cadrele didactice care se implică în procesul incluziunii elevilor cu CES în clasele incluzive din învățământul de masă, ar trebui să fie antrenați în modificarea atitudinilor din partea personalului școlii, a elevilor tipici și a părinților acestora, precum și a altor membri din comunitatea locală și societate, în general, față de elevii cu CES. Acest proces al incluziunii se bazează pe respectarea drepturilor persoanelor cu dizabilități, astfel încât orice individ are dreptul la educație și trebuie să i se acorde șanse egale, acces și participare la propria dezvoltare, pe toate ariile, prin valorificarea potențialului personal de care dispune fiecare elev în parte. De aici reiese un alt obiectiv,

și anume, acela de a lucra în echipă personalul didactic, psiholog școlar, mediator școlar, auxiliar, nedidactic, în vederea stabilirii și selectării celor mai bune metode de intervenție în cazul copiilor care practică bullying-ul în școală, de asemenea, este obligatorie construirea unui parteneriat stabil cu familiile elevilor, în vederea continuării intervenției și acasă, precum și a monitorizării permanente. În instituția de învățământ, părinții copiilor implicați în acțiuni de bullying trebuie să beneficieze de ședințe de consiliere alături de copiii lor, în vederea restabilirii echilibrului interior [1, p.109]. Atitudinea exprimă o modalitate de raportare față de anumite aspecte ale realității și implică reacții afective, comportamentale și cognitive. Cele trei dimensiuni ale atitudinii au valoare euristică, deoarece poate orienta demersul educativ de formare și schimbare a atitudinilor și metode și tehnici ce vizează componentele afective, cognitive și comportamentale ale atitudinii-țintă. În structura caracterului pot exista trei grupe fundamentale de atitudini față de sine însuși (modestie, orgoliu, demnitate, inferioritate, culpabilitate), atitudinea față de ceilalți indivizi din societate (altruism, umanism, atitudini politice) și atitudinea față de muncă. Atitudinile pot fi atât pozitive, cât și negative, astfel agresorul și victima adoptând diferite poziții, cum ar fi: dominator, independent, empatic, responsabil, manifestând acceptare și realizare de sine, relații de socializare, autocontrol, toleranță, milă. Comportamentul copiilor care practică fenomenul de bullying poate fi schimbat prin sistemul de recompense și pedepse, întrucât comportamentele adecvate ce sunt urmate de consecințe pozitive au tendința de a fi repetate mai mult, iar numărul comportamentelor indezirabile, ce au efecte negative, sunt în scădere. În mediul școlar din România, măsurile propuse necesare scăderii numărului de conduite deviante în școală, trebuie să fie în concordanță cu factorii individuali (personali) și cei sociali (externi) în determinarea acestor conduite. Factorii personali țin de capacitatea personală a fiecărui elev de a reacționa, adică de resursele personale, de capacitatea de a se adapta, unii elevi se pot adapta ușor, dispunând de comunicare, acceptarea regulilor impuse, de toleranță la frustrare, în timp ce alții se află la polul opus, la această categorie de elevi nivelul de adaptare este mai redus, astfel, ei sunt mai rigizi, intoleranți, mai puțini permisivi în raport cu ceilalți. Factorii individuali pot fi grupați în două categorii: factori constituționali, dependenți de latura ereditară și de structura neuropsihică a copilului și cei care țin de unele particularități care sunt încă în formare. Factorii externi se referă la determinarea conduitelor de dezadaptare școlară și este motivată de faptul că motivația pentru elev joacă un rol esențial, atitudinea sa față de școală sunt în strânsă relație cu realitatea psihopedagogică din școală, cu climatul afectiv din familie, cu gradul de dificultate al activității școlare impuse de profesori sau părinți. Aceștia pot fi: factori psihopedagogici de ordin familial și de ordin școlar [2 p.62,63,65,108,109].

Un alt obiectiv important care reiese din cele expuse este nevoia de formare inițială și continuă a cadrelor didactice din sistemul de învățământul, din perspectiva fenomenului de bullying, în vederea prevenirii și/sau intervenției în situațiile reale întâlnite în diferite școli. În cadrul școlii, cadrele didactice pot utiliza diverse metode prin care pot schimba atitudinile actorilor implicați în procesul incluziunii elevilor cu CES în clasele din învățământul de masă, prin două etape: informarea personalului școlii, a părinților

și elevilor tipici, a altor cadre didactice din școală, cu privire la specificul și particularitățile individuale ale acestei categorii de elevi, în special a cazurilor avute de către cadrul didactic la clasă. Astfel, persoanele informate ar putea conștientiza problemele cu care se confruntă acești copii și faptul că ar fi nevoie de ajutorul și suportul lor, pentru a putea avea parte de o educație corespunzătoare, în funcție de tipul și gradul deficienței, iar exercitarea acestui fenomen asupra lor nu are decât o influență negativă gravă, în ceea ce privește starea lor generală de sănătate. Cea de-a doua etapă este sensibilizarea indivizilor cu privire la elevii cu CES, în vederea implicării lor în procesul incluziunii acestora în clasele din învățământul de masă. Cadrele didactice trebuie să aibă capacitatea de a gestiona și rezolva situații-problemă și luarea deciziilor adecvate, în anumite contexte școlare, prin asumarea de responsabilități, folosind metode didactice ca, metode verbale: explicația, conversația, exemplificarea prin situații concrete din clasă, expunerea, în scris, la avizierul școlilor, prin intermediul afișelor, pliantelor, întocmirea fișei psihopedagogice, a unui studiu de caz pentru fiecare elev cu CES. Se organizează în cadrul școlii, cu părinții activați, în mediul extrașcolar, alături de ceilalți membri ai comunității locale, implicarea și participarea la viața socială și la evenimentele organizate de către reprezentanții autorităților locale, cu ocazia marcării unor zile importante, la nivel național [3, p.190].

În concluzie, o parte dintre indivizii societății au început să își schimbe atitudinile față de elevii cu cerințe educaționale speciale în bine, manifestând toleranță, acceptare, empatie, sunt dornice să ofere ajutor acestor persoane, de ordin financiar, emoțional, mai ales la nivelul instituțiilor de învățământ. La nivel social, mulți dintre membrii comunității exprimă sentimente de respingere, ignorare față de copiii cu cerințe educaționale speciale și din gesturile observate în cadrul unui interviu stradal, față de aceștia.

Referințe:

1. RUDICĂ, T. *Psihologia frustrației*. Iași: Polirom, 2006. 109 p. ISBN 973-46-0341-8.
2. COSMOVICI, A., IACOB, L. *Psihologie școlară*. Iași: Polirom, 2005. ISBN 973-683-048-9.
3. COCHINESCU, L. *Probleme actuale ale psihologiei sociale*. Pitești: Paralela 45, 2008. 190 p. ISBN 978-973-47-0337-1.

METODELE DIDACTICE MODERNE ȘI JOCUL DIDACTIC MATEMATIC

MODERN TEACHING METHODS AND THE MATHEMATICAL TEACHING GAME

Oana CODREANU,
Școala Gimnazială „Alexandru Sever”, Moinești

CZU: [37.02 + 37.382:51]-053.4

e-mail: oanacodreanu@yahoo.com

Prin caracterul său atractiv, prin dinamismul sau prin stimularea interesului și competitivității, jocul didactic matematic are o deosebită valoare practică.

Avantajele oferite de utilizarea metodelor didactice moderne în procesul de instruire impun stabilirea cât mai exactă a modului în care calitățile acestora ca interactivitatea, precizia operațiilor efectuate, capacitatea de a oferi reprezentări multiple și dinamice ale fenomenelor și, mai ales, faptul că pot interacționa consistent și diferențiat cu fiecare preșcolar în parte, pot fi cât mai bine valorificate.

Cercetări experimentale au demonstrat că activitățile matematice din grădiniță constituie o bună introducere a copilului preșcolar în matematica modernă, iar primii pași sunt favorizați de utilizarea frecventă în activitatea preșcolară a strategiilor didactice moderne și a jocului didactic matematic.

Scopul cercetării noastre a fost să demonstrăm că dacă în cadrul activităților cu conținut matematic, realizate cu preșcolarii, utilizăm în mod frecvent și eficient jocul didactic matematic și metodele didactice moderne, în contexte variate și urmărim caracterul practic-aplicativ, atunci vom înregistra un progres al preșcolarilor în ceea ce privește învățarea conceptelor matematice.

Pentru reliefarea efectelor produse ca urmare a utilizării jocului didactic matematic și a metodelor didactice moderne, ne-am propus următoarele obiective:

O1 – evidențierea importanței utilizării jocului didactic și a metodelor și procedee-
lor tradiționale și moderne în activitățile matematice din grădiniță;

O2 – determinarea nivelului de pregătire a copiilor prin teste inițiale;

O3 – dezvoltarea operațiilor intelectuale prematematice;

O4 – dezvoltarea capacității de a cunoaște și utiliza numerele și cifrele;

O5 – monitorizarea și compararea rezultatelor obținute de copiii grupei experi-
mentale (testul inițial și final) în urma utilizării jocului didactic și a metodelor didactice
moderne.

Pentru a realiza obiectivele cercetării și pentru a se valida ipoteza formulată, am selectat și aplicat mai multe metode și tehnici de cercetare din literatura de specialitate. Am considerat că cele mai eficiente metode ce trebuie folosite în demersul meu meto-
dologic sunt: metoda observației, metoda convorbirii, metoda experimentului pedagogic,

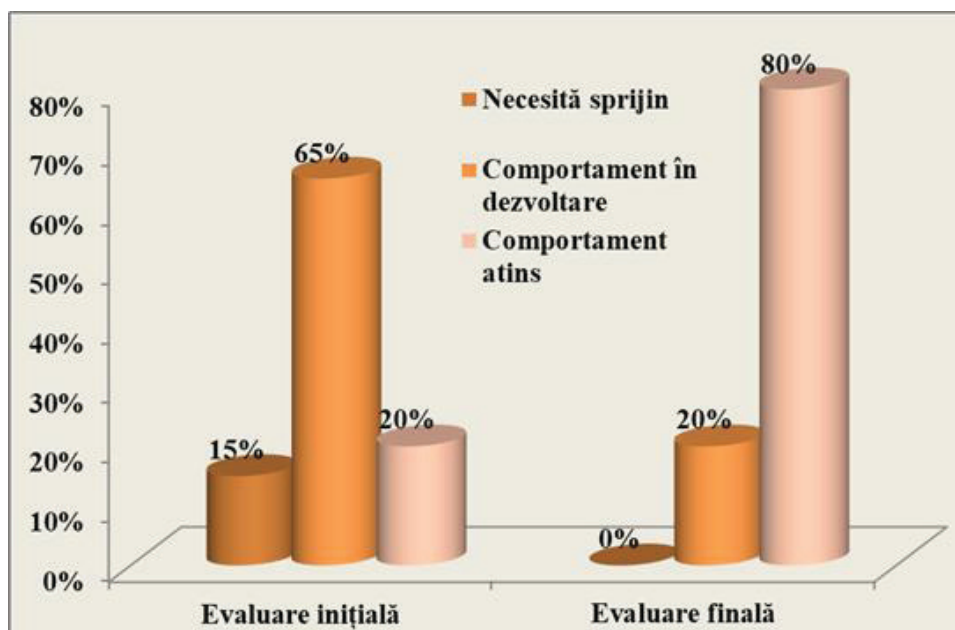
metoda testelor psihopedagogice, metoda analizei produselor activității și metode statistico-matematice.

Eșantionul experimental a fost alcătuit din 20 de preșcolari ai grupe mari de la Școala Gimnazială „Alexandru Sever” Moinești – nivel preșcolar, din care 11 fete și 9 băieți, cu vârsta cuprinsă între 5 și 6 ani.

Pe parcursul anului școlar 2020-2021 am utilizat metode, procedee și tehnici moderne precum Metoda 6-3-5, Metoda hărții conceptuale, Metoda cubului, Metoda ciorchinului, metoda exercițiului. Aceste metode au condus la rezultate observabile în ceea ce privește nivelul de dezvoltare a preșcolarilor la grupa mare.

Considerăm că obiectivele propuse și ipoteza lucrării privind importanța utilizării jocului didactic matematic la preșcolari au fost confirmate. Datele obținute au reliefat că situații diferite de învățare constituie un mijloc de a descoperi ce anume îi mobilizează pe preșcolari mai mult. În situațiile de joc, copilul realizează cea mai autentică învățare, având impresia că se joacă. Cunoștințele teoretice se împletesc cu cele practice, cu activitățile de destindere. Varietatea elementelor de joc, precum și gama variată de jocuri conferă activității dinamism, farmec și dau posibilitatea abordării în mod creator a acesteia.

Analiza comparativă



Considerăm că obiectivele propuse și ipoteza lucrării privind importanța folosirii jocurilor didactice și a metodelor moderne matematice în creșterea eficienței învățării au fost confirmate. Datele obținute au reliefat că situațiile variate, create în experiment, reprezintă o valență specifică diferitelor categorii de copii (foarte buni, buni, și care nece-

sită sprijin). Punerea copilului în situații diferite constituie un mijloc de a descoperi care anume îi mobilizează mai mult. În situațiile de joc, copilul realizează cea mai autentică învățare, având impresia că se joacă. Cunoștințele teoretice se împletesc cu cele practice, cu activitățile de destindere. Varietatea elementelor de joc, precum și gama variată de jocuri conferă activității dinamism, farmec și dau posibilitatea abordării în mod creator a acesteia.

Cercetarea efectuată a condus la concluzia că jocul didactic oferă educatoarei prilejul de a atinge obiective importante ce țin de latura formativă, dar și de cea informativă în dezvoltarea personalității copilului preșcolar. Jocul didactic evită activități de tip receptiv-reproductiv, solicitând procesele psihice de cunoaștere la nivel operațional, formându-se astfel deprinderi practice, intelectuale, strategii cognitive, atitudini, sentimente, structuri de personalitate.

Referințe:

1. DUMITRIU, C. *Introducere în cercetarea psihopedagogică*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2004.
2. IONESCU, M., RADU, I. *Didactica modernă*. Cluj-Napoca: Dacia, 1995.
3. JINGA, I., ISTRATE, E. *Manual de pedagogie*. București: All Educational, 2001.
4. LUPU, C., SĂVULESCU, D. *Metodica predării matematicii*. Pitești: Paralela 45, 1999.
5. ROȘU, M. *Didactica matematicii în învățământul preșcolar*. Proiectul pentru învățământul Rural, 2007.
6. ROȘU, M. *Metodica predării matematice pentru colegiile universitare de institutori*. Universitatea București. Ed. Credis, 2004.
7. VOICULESCU, E. *Metodologia predării-învățării și evaluării*. Alba-Iulia: Ulise, 2002.
8. VOICULESCU, E., ALDEA, D. Coord. prof. univ. dr. F. VOICULESCU. *Pedagogie: curs*. Alba-Iulia, 2002.
9. *** Curriculum pentru învățământul preșcolar (3-6/7 ani), 2018.

UN INSTRUMENT UTIL ÎN SPRIJINUL FEMEILOR ÎNSĂRCINATE ȘI AL COPILULUI: ADOPTIA ÎNCEPUTĂ ÎN PERIOADA SARCINII

A USEFUL TOOL TO SUPPORT PREGNANT WOMEN AND THEIR CHILD: ADOPTION DURING PREGNANCY

Nadejda USATII, ORCID: 0000-0003-2346-9226
Universitatea de Stat din Moldova

CZU: 364-782.44

e-mail: usatii.nadejda@gmail.com

Uneori, dorința femeii este de a avea copii, dar uneori copiii nu urmează planul. Sarcinile neașteptate se întâmplă multor femei, chiar și în rândul adolescentelor.

Pentru o femeie care ia în considerare opțiunile pe care le are în ceea ce privește sarcina – creșterea copilului, încredințarea spre adopție, avortul – în unele state există o îmbunătățire la una dintre ele. Astfel, țări precum SUA, Marea Britanie sau Australia permit deschiderea procesului de adopție din timpul sarcinii, nu doar după nașterea copilului.

Majoritatea femeilor însărcinate care trec prin criza de sarcină se simt lipsite de sprijin, tristețe, confuzie, frică, disperare, abandon – și în pofida acestor circumstanțe își doresc cu tot dinadinsul să aleagă ce este mai bine pe termen lung – viața copilului, dar, totodată sunt conștiente că nu se pot ocupa corespunzător de creșterea lui. Prin intermediul adopției din timpul sarcinii, acești copii să poată beneficia de un mediu familial iubitor și de un atașament securizant necesar, iar femeia însărcinată are un sentiment de bucurie că, deși nu a fost o decizie ușoară, e cea mai bună alegere pentru ea și pentru copilul ei.

„Aceasta este o poveste despre călătoria mea în timpul sarcinii de la frică și confuzie la un loc de încredere, pace și convingere. Este lupta mea personală cu intuiția, așteptările și circumstanțele provocatoare.”, a relatat Britta Nelson, despre adopție [1].

Puține femei au puterea de a lua această decizie. În SUA, doar șapte femei în criză de sarcină din 1.000 aleg adopția în locul avortului [2].

Adopția este o modalitate de a oferi copilului noi părinți legali. Adopția transferă drepturile și responsabilitățile legale parentale de la părinții naturali ai copilului către părinții adoptivi [3]. Există multe familii/indivizi care nu pot avea copii proprii, fie că este vorba de probleme ereditare sau de infertilitate. Astfel, este firesc ca adopția să devină din ce în ce mai comună.

Țări ca Australia sau SUA au o lege numită „adopției deschise”, care permite începerea demersului de încredințare spre adopție încă din timpul sarcinii. S-a dovedit o soluție foarte bună pentru toate părțile implicate.

Mai jos sunt extrase din broșura de informare *Considering adoption for your child* realizată de către Departamentul pentru Protecția Copilului din statul australian Western

Australia pentru mamele însărcinate care iau în considerare încredințarea copilului spre adopție. La rândul său, această broșură este o adaptare după materialul „Pregnant and thinking about adoption?”, realizat de către British Association for Adoption and Fostering în anul 2009.

Cel mai adesea, părinții care-și dau copilul spre adopție sunt convinși că este cea mai bună soluție pentru acesta.

Lucrătorii sociali de la serviciul specializat le vor explica părinților/mamei ce înseamnă adopția, fără a pune nicio presiune asupra ei până când aceasta ia o decizie sau alta.

Mama va putea să-și crească singură copilul, dar și cu participarea tatălui, sau cu participarea familiei extinse (bunicii copilului etc.).

Există posibilitatea de a da copilul într-un cămin specializat până când mama se pune pe picioare sau familia se reunește. Ei pot lua copilul înapoi când fac dovada asigurării unui cămin stabil.

Legea australiană din 1994 a adopției îi oferă mamei o perioadă lungă de gândire.

Este ilegală realizarea de înțelegeri particulare pentru a da copilul în grija altcuiva, dacă aceasta ar putea duce la adopție. Se pedepsește cu amendă de până la 25.000 de dolari și doi ani de închisoare.

Confidențialitate. Mama decide gradul de confidențialitate al situației sale, ea decide cui îi spune despre copil și cui nu. Ea alege dacă le spune părinților și altor rude. Totuși, mamele sunt sfătuite să le dezvăluie părinților și rudelor adevărul despre copil, deoarece e mai bine pentru copil, care va vrea mai târziu să-și cunoască familia naturală.

Plasament temporar. Copilul poate fi dat unui asistent maternal până când mama se hotărăște cu privire la adopție. Mamele sunt îndemnate să-și viziteze copilul cât timp este în această situație, deoarece e mai bine pentru amândoi. Cu toate acestea, multe mame nu vor să facă acest lucru. Asistenții sociali care se ocupă de adopție vor discuta cu mama despre motivele pentru care nu vrea să vadă copilul, dar nu vor pune presiune pe ea să o facă.

Drepturile celuilalt părinte. Ambii părinți au aceleași drepturi și responsabilități legale în legătură cu copilul nou-născut. Ambii trebuie să-și ca consimțământul pentru adopție. Sunt însă cazuri când aceasta nu este posibil și se poate elibera o dispensă în acest scop de către un tribunal de familie.

Cât timp ai să te gândești la adopție. După semnarea consimțământului de adopție, urmează o perioadă de 28 de zile numită „perioada de revocare”. Aceasta începe din momentul în care Directorul Direcției de Protecția Copilului a luat cunoștință că ambii părinți au semnat acordul. În această perioadă, mama încă se mai poate răzgândi.

Cum se aleg părinții adoptivi. Asistentul social o întreabă mama ce calități și ce stil de viață caută pentru părinții copilului ei. Dorințele mamei sunt suprapuse pe cererile de adopție ale cuplurilor atent selecționate de serviciul de adopții.

Cei care vor să adopte un copil trebuie să aibă cazierul curat, o evaluare medicală, precum și una detaliată făcută de Direcția pentru Protecția Copilului.

Un raport scris despre fiecare dintre cuplurile de părinți interesate de adopție este trimisă unei comisii de experți spre evaluare (Comisia pentru Cereri de Adopție).

Mama va primi 3-4 profiluri de familii care vor să adopte și care au primit aprobarea acestei comisii. Dosarele trimise mamei vor conține informații despre calitățile familiei, stilul de viață, religia, istoricul lor medical și altele asemenea.

Adopția anonimă nu e cea mai bună soluție. În trecut, se credea că aceasta ar fi cea mai bună soluție pentru copil, dar cu timpul s-a realizat că aceasta dăunează mult tuturor celor implicați. În ultimul timp, atitudinea societății față de sarcina în afara căsătoriei s-a relaxat. Iar studiile au arătat că mamele care și-au dat copiii spre adopție sub protecția anonimatului au suferit toată viața, pentru că nu au mai știut ce se întâmplase cu ei. De asemenea, și mulți copii vor să-și cunoască familia naturală. Povara secretului care trebuie păstrat duce uneori și la un sentiment de rușine al copilului care află că a fost adoptat.

Adopția deschisă: părinții naturali își pot vedea copilul ulterior. Din 1995 încoace, în Australia, aproape toate părțile implicate în adopție își cunosc identitatea. Părinții adoptivi trebuie să-i explice copilului situația pe înțelesul lui.

Cum iau legătura unii cu alții. Se întocmește un Plan de Adopție, act cu efecte juridice, în care se menționează cât de des se va comunica și ce tip de informație se va comunica (scrisori, fotografii, filmări), în ce fel și cu cine. Acesta mai stabilește dacă și cât de des părțile implicate vor lua legătura, cum vor fi programate întâlnirile și unde. Planul poate fi redefinit prin acordul părților, dar trebuie înregistrat la Tribunalul de Familie. Orice abatere aduce penalități grave părților.

Perioada de evaluare înainte de confirmarea statutului de părinți adoptivi. După ce copilul a fost luat în grijă de familia adoptivă, timp de șase luni, Direcția pentru Protecția Copilului le va face vizite pentru a evalua felul în care copilul s-a integrat. Asistenții sociali le dau sfaturi părinților și elaborează o evaluare pe care o prezintă Tribunalului pentru Familie. Dacă este pozitivă, abia atunci părinții primesc Ordinul de Adopție, document care îi consacră definitiv ca părinți ai copilului.

Numele copilului. Copilul va primi numele de familie al părinților adoptivi. Aceștia nu pot, însă, să schimbe numele mic al copilului, fără permisiunea unui tribunal de familie [4].

Adopția poate fi un lucru minunat, dar ai nevoie de un sistem de suport adecvat. Iar familiile noastre trebuie să fie educate cu privire la modul în care pot sprijini pe cei implicați în adopție, în vederea eliminării mentalității disprețuitoare la adresa copiilor adoptați, a părinților adoptivi și, mai ales, la adresa mamelor sau părinților care își încredințează copiii spre adopție, când dificultăți majore le afectează capacitatea de a se ocupa corespunzător de creșterea acestora.

Referințe:

1. <https://adoption.com>
2. <https://stiripentruviata.ro/alegerea-mea-a-fost-adoptia-cea-mai-grea-zi-din-viata-unei-adolescente-nu-a-fost-cea-in-care-a-aflat-ca-era-insarcinata/>
3. <https://www.wa.gov.au/system/files/2021-12/Considering-Adoption-for-Your-Child.pdf>
4. *Considering adoption for your child*, realizată de către Departamentul pentru Protecția Copilului din statul australian Western Australia.

EFICIENTIZAREA MANAGEMENTULUI STRATEGIC INSTITUȚIONAL PENTRU ASIGURAREA CALITĂȚII SERVICIILOR EDUCATIONALE

STREAMLINING STRATEGIC INSTITUTIONAL MANAGEMENT TO ENSURE THE QUALITY OF EDUCATIONAL SERVICES

Svetlana CHEPTANARI, ORCID: 0000-0001-9096-621X
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

CZU: 37.014:005.336.3

e-mail: svetlana.cheptanari@mail.ru

Ministudiul nostru include o analiză rezumativă a literaturii de specialitate și a documentelor de politici educaționale cu privire la două teme limitrofe: managementul calității și managementul strategic, sfere conjugate spre eficientizarea serviciilor educaționale. Evoluția învățământului profesional tehnic (ÎPT) din Republica Moldova, în ultima perioadă, trece printr-un șir de schimbări și modificări de paradigmă, de viziune, valori și principii, de organizare și funcționare, suportând numeroasele provocări, atât de la nivel național, cât și de la nivelul spațiului european sau global. Aceste reforme au evidențiat și mai mult necesitatea unor servicii educaționale care ar asigura calitatea procesului instructiv-educativ, accesul liber, egal și deplin al tuturor elevilor la studii, adecvarea ofertei educaționale la interesele și nevoile beneficiarilor și a pieței muncii. În acest sens, a devenit necesară dezvoltarea performanțelor organizaționale, prin implementarea unor concepte noi, principii, mecanisme specifice pentru managementul organizațional și managementul calității. Acest proces presupune multă implicare și motivare, responsabilizare, viziune și gândire strategică, competențe profesionale și manageriale, toate acestea fiind parte componentă a unei noi abordări a managementului din instituțiile de învățământ profesional tehnic. Forma de conducere modernă, axată pe anticiparea schimbărilor ce trebuie operate în cadrul organizației școlare și în interacțiunile acesteia cu mediul în care funcționează, pentru a evita producerea unor situații în care serviciile oferite să devină depășite, este reprezentată de managementul strategic educațional [3]. Analiza literaturii de specialitate în domeniul managementului educațional ne demonstrează într-un mod definitoriu că procesul de elaborare și implementare a PDS-ului instituțional ca cerință standard în organizarea și funcționarea instituției de învățământ este elucidat fundamental și exhaustiv, pe când condițiile specific contextuale de proiectare ale acestui referențial intern ce ar duce la dezvoltarea instituției de învățământ spre performanțe și excelență în domeniul educațional poartă un caracter nedefinitivat. De asemenea, din această cauză în foarte multe cazuri proiectarea strategică a dezvoltării instituției este un exercițiu formalizat, care nu implică pe deplin toți actorii educaționali, iar produsul intelectual al acestui act – Planul de dezvoltare strategică, nu se utilizează în mod sistematic ca instrument/pârghe de evoluție și planificare operațională partici-

pativă și funcțională. În Strategia de dezvoltare sectorială, Educația-2030, este prezentată provocarea nr. 9, care semnalează un „management educațional mai puțin eficient la nivel de sistem și subsistem educațional privind proiectarea strategică, comunicarea organizațională, (...) dezvoltarea capacităților instituționale și de sistem [6].

Misiunea educației *de satisfacere a cerințelor educaționale ale individului și societății*, care este promovată de *Codul educației al Republicii Moldova*, art. 5, poate fi realizată cu succes numai printr-un management strategic bine definit și conturat al instituției de învățământ, deoarece proiectarea strategică este condiția definitorie de realizare a acesteia. Întrucât managementul strategic reprezintă un proces complex de prefigurare a viitorului instituției și a evoluției sale pe termen lung, în cadrul planului de dezvoltare strategică (PDS) se produce formularea strategiei, implementarea și control-evaluarea ei în mod permanent. Elaborarea și implementarea PDS-ului instituției de învățământ a devenit o condiție indispensabilă a activității manageriale, pentru că acest document asigură creșterea calității, a eficienței și a echității sistemului de educație, a gradului de autonomie a instituției, precum și responsabilitatea publică pentru serviciile educaționale prestate [1].

Conform Codului educației, *calitatea în învățământ* se reduce la un ansamblu de caracteristici ale unui program de studiu și ale ofertanților acestuia, prin care sunt satisfăcute așteptările beneficiarilor în raport cu standardele de calitate [2]. În același sens, *Ghidul Managementului Calității în învățământul profesional tehnic* dezvoltă ideea: „*managementul calității* reprezintă un ansamblu de activități coordonate, efectuate în scopul orientării și menținerii unei organizații în ceea ce privește calitatea; înseamnă evaluarea reală a potențialului și îmbunătățirea performanței, nu crearea unei impresii bune în contextul mediului extern al organizației; este un mod de conducere, bazat pe calitate și pe participarea tuturor membrilor instituției de ÎPT, având drept scop eficiența activității pe termen lung, obținută prin asigurarea așteptărilor beneficiarilor și incluzând realizarea de beneficii pentru ÎPT, în general, și, în particular, pentru membrii instituției și pentru comunitate [4].

Managementul calității în învățământul profesional tehnic din Republica Moldova își fundamentează activitatea pe principiile: responsabilității și răspunderii pentru procesele întreprinse; centrării pe beneficiari; orientării spre rezultate; autonomiei instituționale; transparenței, dialogului și al parteneriatului; învățării colegiale și valorificării experienței dobândite. În așa mod, implementarea managementului calității are drept scop satisfacerea beneficiarilor și așteptărilor acestora. Și acest sistem trebuie să fie unul dinamic, cu capacități de adaptare la nevoile, cerințele și așteptările beneficiarilor. Totodată, pentru a face față dinamicii economiei și concurenței intense, este necesară solicitarea unor noi competențe și forme de pregătire a specialistului, care pot fi asigurate prin prestarea unor servicii de calitate de către instituții de învățământ dezvoltate, cu misiune și viziune clare. Planificarea strategică, la rândul ei, presupune abordarea, coerența factorilor interni și externi care au incidență asupra instituției și, pornind de aici, elaborarea și implementarea de strategii riguroase și explicite care să permită instituției să facă

față schimbărilor susceptibile din mediul înconjurător, să-i permită să se dezvolte și să se adapteze în mod echilibrat și competitiv. Instituția de învățământ oferă condiții optime de învățare în cazul în care la procesul de planificare strategică și de luare a deciziilor participă reprezentanți ai principalelor grupuri implicate în procesul educațional: elevi, părinți, profesori, administrația instituției și reprezentanți ai comunității ș.a.

Pornind de la *Standardele de competență profesională ale cadrelor manageriale*, fiecare cadru de conducere trebuie să gestioneze procesul de elaborare și implementare a proiectelor de dezvoltare a instituției de învățământ în vederea promovării politicii educaționale naționale și locale. Pentru aceasta: va organiza procesul de elaborare participativă a proiectelor de dezvoltare a instituției de învățământ general în baza evoluării holistice a mediului intern și extern; va conduce procesul de implementare a obiectivelor strategice; va coordona procesul de evaluare a gradului de realizare a obiectivelor strategice proiectate [5]. Fiind valorificate în practica educațională, aceste standarde contribuie în mod principal, după noi, la eficientizarea serviciilor educaționale prezentate de manager, împreună cu echipa managerială și profesorală din instituție, ținând în mod direct spre proiectarea, implementarea și evaluarea calității serviciilor educaționale.

În concluzie, dezvoltarea unei instituții de învățământ, prin prisma schimbărilor și transformărilor accelerate din societate, a evoluției tehnologiilor informaționale și comunicaționale, nu se poate realiza decât pe baza unor repere strategice clare și bine identificate, iar ulterior calitativ valorificate. Or, misiunea învățământului profesional tehnic este de a răspunde nevoilor specifice de formare profesională a beneficiarilor, dar și nevoilor de dezvoltare socială și economică a țării. Pentru a obține un asemenea rezultat, instituțiile ÎPT trebuie să se orienteze spre atingerea performanței și să se concentreze pe nevoile elevilor și ale pieței muncii, pe cerințele actuale și viitoare ale societății [1].

Referințe:

1. BEZEDE, R. (coord). *Elaborarea planului de dezvoltare strategică a instituției*: Ghid metodologic. Chișinău: CE PRO DIDACTICA, 2017.
2. Codul educației al Republicii Moldova. Chișinău: Ministerul Educației, 2014
LP269 din 23.11.18 MO 467-479 din 14.12.18 art. 794
3. GHERGUȚ, A. *Management general și strategic în educație*: Ghid practic. Iași: Polirom, 2007.
4. Ghidul Managementului Calității în învățământul profesional tehnic, aprobat prin Ord.nr.609 din 19.12.2017 al MECC al RM.
5. *Standardele de competență profesională ale cadrelor manageriale*, 2016.
6. *Strategia de Dezvoltare „Educația-2030”*. Chișinău: Ministerul Educației și Cercetării, 2022.

STORYTELLING AS AN INNOVATIVE METHOD OF COOPERATION BETWEEN TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS AND PUPILS' PARENTS

POVESTIREA CA METODĂ INOVATOARE DE COOPERARE ÎNTRE EDUCATORII INSTITUȚIILOR DE ÎNVĂȚĂMÂNT PREȘCOLAR ȘI PĂRINȚII COPIILOR CARE LE FRECVENTEAZĂ

Hanna Ivanivna REHO, ORCID: 0000-0002-6996-2107

*Primary and Inclusive Education Transcarpathian Institute of Postgraduate
Pedagogical Education Ukraine*

CZU: 373.2.064.1

e-mail: anna.reho26@gmail.com

Everyone has likely given thought to why people so quickly and for such a long time remember the plots of movies, various TV shows, rumors, and gossip, but at the same time studying a lecture or a textbook for most people turns into real torture. Today, being surrounded by the constant flow of information including a lot of various distracting factors, teachers of preschool educational institutions face an urgent question: how to involve parents in perceiving the necessary information about the education of preschool children so that they get the maximum benefit for themselves? How to interest them and keep their attention?

In order to ensure that the presented material is definitely remembered for a long time, and then applied in practice, a teacher must evoke emotions in parents by presenting the material through situations that can occur in real life and, thus, prepare them to solve the task that will appear before them one day.

Within the scope of our article, we will reveal the essence of the innovative technology of storytelling, which ensures the transfer of the necessary meanings in the form of a story in order to win people's attention and provide them with the necessary motivation.

The method of storytelling has been known since the 90s of the XX century. The theoretical principles of storytelling were substantiated by K. Gopius, R. Jensen, N. Duarte, J. Campbell, R. McKee, M. Sikes. However, in Ukraine, this method is considered to be an innovation in education. Some aspects of the use of storytelling were described in the works of N. Bondarenko, H. Hych, N. Hushchyna, L. Zdanevych, T. Kushch, K. Krutii, S. Nemchenko, Z. Udych, I. Chereszniuk.

Storytelling is an effective method of conveying information to the audience by telling funny, touching, or instructive stories with real or fictional characters [2]. This technology of creating a story and using it to pass the necessary information aims to influence the listener's emotional, motivational and cognitive spheres.

Storytelling closely connects different areas, in particular: psychology, pedagogy, didactics, and acting.

In order to involve the parents of preschool children, who visit their institution, in cooperation, teachers need to make them feel something about the proposed activity because a person remembers things related to emotions much better than facts and figures. Using the storytelling method, what the teacher said remains in the parents' memory without any effort on their part. The told life story evokes trust and finds a response in the souls of the listeners, prompting the audience to think: what would happen if the hero acted differently, if the hero could, then I can too. With the help of such stories, we can achieve important goals:

- to present ourselves and to gainonei parents' trust;
- to overcome their objections to certain beliefs and persuade opponents;
- to passone's own experience;
- to inspire others to new achievements;
- to help parents remember many unrelated things [5; c.31-132].

In the 90s of the last century, storytelling was developed and successfully implemented in the international corporation management by the American David Armstrong – a general director and president of Armstrong Global Holdings [1; c. 92]. He drew attention to the fact that real-life stories are perceived much better, they are more interesting than logical arguments and plain reasoning and, thus, may evoke trust in the listener and motivate to certain actions. Having considered that psychological factor, he successfully implemented storytelling technology in his company.

In 1986, educational philosopher K. Egan suggested that storytelling be introduced as an alternative strategy for organizing learning in primary educational institutions [4].

But, in fact, humanity has always been engaged in storytelling. Our ancestors passed on from generation to generation all the experience and knowledge accumulated by mankind with the help of stories. Myths, legends, and fairy tales were based on real facts, which were given a mystical character and metaphoricity, such stories were expressive, interesting, and easily associated with personal experience.

The ability to speak and express one's own ideas are necessary life skills for every person.

Today, the following types of storytelling are known: cultural, social, myths and legends, jump stories (scary stories when the unexpected ending makes us jump on our chairs from fear), family, friendly and personal [3].

In the teachers' work with parents, the most effective type of storytelling will be personal, when teachers can tell personal stories about their own experiences and feelings, thus bringing themselves closer to the parents, showing that they are the same persons who also make mistake and learn from them. Such stories will help parents understand themselves and begin to develop.

The main functions of storytelling include motivational, unifying, communicative, influential, and utilitarian functions.

Using storytelling, the teacher can convince parents, inspire them to take initiative in the education of their own child, unite them in a friendly team, and increase the

effectiveness of communication between members of the parent team and the pedagogical team of the preschool educational institution. By storytelling, the teacher may have a non-directive influence on parents and form their socially useful beliefs.

Several key principles distinguish storytelling from a simple statement of facts, namely the presence of a character, the presence of suspense, and the presence of a plot.

It is necessary to consider that *the characters* are as close as possible to the audience so that the listeners can empathize with them and imagine themselves in their place. Due to *the suspense* in the story, the teacher will be able to keep the attention of the audience and unobtrusively make them listen to the whole story, eagerly waiting for how everything will end. *The plot* in a story should consist of an exposition, rising action, climax, and resolution, thus helping to inform, compare, visualize, and detail the material being presented.

The teacher should remember that the stories should be meaningful, logically consistent, expressive, understandable to the listeners, and small in size.

Conclusion. The art of storytelling is one of the most natural and at the same time most effectively used methods to provide a special quality to the educational process. In addition to working with parents, educators can effectively use this method in working with preschool children in order to diversify the lesson or educational situation as an individual approach and during group work to develop children's imagination, fantasy, creativity, and speech.

References:

1. КАЛЮЖНА, Н. С. Сторітеллінг як один із методів підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивного класу. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Збірник наукових праць*. Т. 1, Вип. 26, сс. 92-98.
2. МАКОВЕЦЬКА-ГУДЗЬ, Юлія. Сторітеллінг як один з найкращих прийомів впливу на аудиторію. URL: <https://kumlk.kpi.ua/node/2021> (дата звернення: 02.08.2022).
3. САБАДА, Ірина Володимирівна. Сторітеллінг – ефективний метод навчання та виховання. URL: <https://genezum.org/library/storiteling--efektyvnyy-metod-navchannya-ta-vyhovannya> (дата звернення: 02.08.2022).
4. СИДОРОВА, Олена Володимирівна. Сторітеллінг у роботі з дітьми дошкільного віку. URL: <https://naurok.com.ua/stattya-vikoristannya-tehnologi-storitelling-u-roboti-z-ditmi-doshkilnogo-viku-250462.html> (дата звернення: 02.08.2022).
5. СТЕПУРА, Андрій. Wow-виступ по-українськи. Ноу хау сучасного оратора / 2-е вид. Дніпро: Моноліт, 2019. 304 с.

APORTUL VALORILOR IDENTITARE NAȚIONALE ÎN FORMAREA ORIENTĂRILOR AXIOLOGICE LA ELEVII DE LICEU

THE CONTRIBUTION OF NATIONAL IDENTITY VALUES IN THE FORMATION OF AXIOLOGICAL ORIENTATIONS IN HIGH-SCHOOL STUDENTS

Ștefania-Mona-Lisa CIOBANU, ORCID: 0000-0003-1309-3798
Universitatea de Stat din Moldova

CZU: 373.035.6

e-mail: ciobanu_monalisa@yahoo.com

Pe zi ce trece, constatăm cu stupeoare, dar și cu vădită îngrijorare, cum lumea postmodernă e bântuită nu doar de crize sanitare, alimentare, militare etc. ci și de crize culturale ori educaționale ori chiar, mai recent, identitare. Cultura postmodernă îndeosebi este puternic amalgamată și reprezintă un teritoriu prielnic de manifestare a individualismului. „Postmodernismul – consideră Constantin Cucoș – exprimă o realitate fragmentată și o temporalitate glisantă. Cultura imediatului și efemerului este revela-toare mai ales sub aspectul mijloacelor de expresie: arta cinetică, happening-ul, refuzul de a crea ceva precis și definit” [1, p. 27]. Într-adevăr, cultura postmodernă reprezintă un teritoriu prielnic de manifestare a individualismului. În societatea actuală, individul însuși se mișcă mai repede, mai profund decât o făceau, de pildă, scriitorii ori pictorii avangardiști de la începutul veacului trecut. Din această perspectivă, s-ar putea spune că postmodernismul este tentativa de a reînsofla un nou dinamism artei contemporane, știut fiind că, la scara istoriei, arta modernă este un mod de a provoca o cultură experimentală și liberă, o creație deschisă și nelimitată, o cultură strict individualistă care se pretează la a fi reinventată mereu. Poate de aceea postmodernismul se dorește a fi o mișcare de deconstrucție, de sfărmară a ierarhizării de cunoștințe sau valori, a tot ceea ce contribuie la formarea unui sens sau a unui model. Astfel spus, modernitatea actuală reprezintă o avansare spre teritorii sociale, culturale și educaționale necunoscute unde se pot produce, inevitabil, tensiuni, mutații ori chiar rupturi definitive cu trecutul. Diminuarea consecințelor nedorite ale șocului provocat în societate de ciocnirea dintre vechi și nou, de înlocuirea vechilor paradigme și de schimbarea mentalităților poate fi realizată doar printr-o postmodernizare a școlii, adică printr-o mai rapidă și eficientă sincronizare a școlii cu realitățile vieții sociale. După cum bine se știe, școala a fost dintotdeauna o instituție delegată de comunitate să transmită un anumit sistem de valori. Spre deosebire de organele politice și administrative, comunitatea comportă o anumită stabilitate, inclusiv sub aspectul constanței valorice.

„Școala – se spune într-un recent document intitulat *Punctul de vedere al Academiei Române privind unele aspecte ale învățământului preuniversitar din România* – nu

trebuie redusă la o instituție de prestări de servicii care livrează ocupanți de locuri de muncă, robotizați, limitați. Școala trebuie să-i dea absolventului sentimentul că viața sa are un sens, o motivație culturală, care se concretizează într-o armonie a identității personale și a celei naționale, cu apartenența la cultura europeană și la cea planetară” [2, p.7]. Într-adevăr, constatăm că așa s-au petrecut lucrurile în țările avansate și în perioadele de largă respirație democratică, unde școala a populat valorile umane fundamentale, între care cele vizând identitatea națională. De secole întregi, școala are menirea și rosturile ei, de care trebuie să se țină seama și în contemporaneitate. Din această perspectivă, autorii documentului mai sus menționați consideră că schimbările dese și mărunte din cadrul sistemului de educație din România nu fac decât să creeze dezorientare, instabilitate și să conducă la o pregătire precară, superficială și nepotrivită exigențelor lumii contemporane. Iată de ce, școlii în general, și în special disciplinelor umaniste le revine misiunea de a conserva elementele care țin de identitatea națională. De aceea, se impune necesitatea prezervării educației pentru valorile identitare în programele și manualele disciplinelor umaniste.

Din perspectiva educației pentru valorile identitare extrem de importante rămân disciplinele umanistice din curricula școlară, cum ar fi istorie, limbă și literatura română, geografia, religia, psihologia, limbile străine. În acest sens, este cât se poate de neavenită tendința actuală sesizabilă în intenția unor factori de decizie din învățământul românesc de a reduce numărul de ore la disciplinele umaniste și la științele sociale. E adevărat că, actualmente, digitizarea devine tot mai mult o metodă universală de viață și un mod de a acționa în toate domeniile, dar este tot atât de adevărat că omul modern nu poate trăi și acționa în viață fără cunoștințe lingvistice, istorice, geografice, etnografice, filozofice, etice etc. Îngrijorați, pe bună dreptate, de importanța tot mai scăzută pe care o capătă educația, membrii Biroului Prezidiului Academiei Române lansează un semnal de alarmă spunând: „Dimensiunea istorică a existenței noastre individuale și de grup rămâne esențială. Nu putem transforma conștiința socială în tabula rasa – ștergând întreaga experiență de viață a omenirii – ca să construim noi identități iluzorii. Europa unită are șanse să existe în continuare și să se fortifice nu prin încercările de destrămare a identităților etnice, ci prin făurirea unui concert al națiunilor libere și dornice să trăiască împreună” [2, p.6]. Se înțelege de aici că evoluția spirituală a popoarelor din Europa de azi – inclusiv cea a românilor, firește – nu poate fi cunoscută fără studierea temeinică și sistematică a valorilor culturale, a specificului identitar. Atât valorile culturale, cât și celelalte elemente ce țin de educația identitară, trebuie încadrate în contextul cultural universal doar prin educația școlară realizată la disciplinele specifice. În aceeași ordine de idei, amintim că o altă condiție *sine-qua-non* a realizării dinamicilor identitare o constituie siguranța socioafectivă a elevilor, continuitatea logică și diacronică a noțiunilor însușite. La rândul său, academicianul Ioan Aurel Pop, referindu-se la rolul culturii în educația tinerilor, consideră că la această vârstă, se pot desprinde valori ale culturii, „Dacă vom stăpâni cultura generală – se spune în eseul *Cultura română – cultură europeană* – atunci nu vom fi stăpâniți de instincte primare și de spirit gregar, ci de valori

morale, de virtuți ale cunoașterii și de încredere în binele și în viitorul omenirii. Iar amăgirea și manipularea opiniei publice vor devenii mult mai dificile” [3, p.15].

În concluzie, istoria și cultura, dar și religia, limba și literatura aduc un aport major în componenta axiologică a elevilor de liceu și, implicit, în formarea sferei valorice a personalității.

Referințe:

1. CUCOȘ, C. *Pedagogie și axiologie*. București: Editura Didactică și Pedagogică R.A, 1996. 160 p.
2. XXX Punctul de vedere al Academiei Române privind unele aspecte ale învățământului preuniversitar din România. În: *Contemporanul. Ideea europeană*, anul XXXI, 2020, nr.1, ianuarie 2020, pp. 6-7.
3. POP, Ioan-Aurel. Cultura română – cultura europeană. În: *Contemporanul. Ideea europeană*, anul XXXI, februarie 2020, nr. 2. 15 p.

EFECTELE COMUNICĂRII ÎN PROCESUL DE INTEGRARE A TINERILOR SPECIALIȘTI ÎN INSTITUȚIA EDUCAȚIONALĂ

THE EFFECTS OF COMMUNICATION IN INTEGRATING YOUNG SPECIALISTS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Ana VARTIC, ORCID: 0000-0001-8196-5434
Universitatea de Stat din Moldova

CZU: 316.776.3:331.108.38

e-mail: vartic.80@mail.ru

Relația dintre transmițător și receptor este o relație de putere, iar diferitele tipuri de baze ale puterii oferă cheia analizei și înțelegerii formelor pe care o relație le poate lua. Noi vorbim despre o relație univocă între instituția educațională și tânărul specialist unde influența comunicațională joacă un rol important.

Tânărul specialist care se încadrează în instituția educațională, care intră într-un colectiv nou de muncă, nu cunoaște regulile, normele de grup, modul de îndeplinire a sarcinilor și poate întâmpina diverse dificultăți de integrare. Acest proces este unul destul de complex din punctul de vedere al socializării, profesionalizării, și, în același timp, al transformării. Orice început presupune emoții, anumite temeri, dar și anumite scopuri, obiective pe care dorește să le atingă tânărul specialist. Integrarea noilor angajați în instituția educațională cere timp și depinde de o serie de factori care vizează motivația, comportamentul, relațiile interpersonale, performanța în muncă.

Scopul: Integrarea tinerilor specialiști în activitatea educațională prin eficientizarea actului de comunicare.

Obiective:

- Inițierea programelor de inserție profesională;
- Echilibrarea obiectivelor individuale ale tânărului specialist cu cele existente în instituția educațională;
- Eficientizarea actului de comunicare la nivel instituțional.

Metodele utilizate: Observarea, chestionarea, mentoratul.

Introducere: Procesul de integrare a tinerilor specialiști în instituția educațională se definește printr-o activitate complexă, care este generată de un șir de factori interni organizaționali cât și externi. Astfel, putem vorbi despre următoarele forme ale adaptării socioprofesionale expuse de J. Nekoranek și L. Nagyova [4]:

- „integrarea administrativă;
- integrarea sanitaro-igienică;
- integrarea economică;
- integrarea psihofiziologică;
- integrarea socială etc.”.

În procesul de integrare a tânărului specialist, un rol aparte îl definesc cercetătorii în domeniu ca fiind, *comunicarea*, pe toate filierele exercitate de actorii implicați. „Prima observație general privind efectele comunicării este că schimbarea în direcție încurajată de sursă va fi cu atât mai mare, cu cât monopolul respectivei surse de comunicare asupra receptorului e mai complet. Această afirmație se aplică nu numai propagandei de masă în societate, dar și în sfera familiei sau școlii” [7].

Observațiile generale arată că, în situații de comunicare diverse, s-a arătat că probabilitatea reușitei influenței este mai mare cu cât receptorul acordă un prestigiu și o credibilitate mai mare sursei mesajului. Este o chestiune de bun simț care nu mai are nevoie de alte explicații. Totuși, este de remarcat faptul că această formulare generală implică o serie de elemente diferite și are o relație complexă cu tipologia influenței despre care s-a vorbit. În cadrul instituției educaționale, un număr de factori diferiți, aspecte diferite, dar corelate, care-i privesc pe comunicatori, se asociază influenței.

Conducătorul instituției de învățământ: monitorizează asigurarea amenajării locului de muncă a noului angajat; - pregătirea colectivului de muncă pentru primirea noului angajat; - prezentarea noului angajat; - explicarea drepturilor și obligațiilor de serviciu; - explicarea fișei postului; - comunicarea orarului de muncă; - realizarea dialogului direct și periodic cu noul angajat; - verificarea adaptării noului angajat. Serviciul resurse umane realizează întocmirea ordinului de angajare; - elaborarea ghidului noului angajat; - explicarea modalității de salarizare; - prezentarea organigramei organizației și a altor spații auxiliare; - elaborarea programului de integrare a noului angajat; - monitorizarea procesului de integrare a angajatului. Mentorul desemnat prin ordinul directorului instituției educaționale se implică în sensibilizarea echipei de lucru pentru acceptarea noului angajat; - familiarizarea noului angajat cu cultura organizațională: norme și reguli de conduită, tradiții, mituri; - introducerea angajatului în sistemul de relații interpersonale ale colectivului de muncă; - încurajarea inițiativelor din partea noului angajat; - perfecționarea aspectelor metodice; - ghidarea în activitatea didactice în primii trei ani de activitate; - încurajarea tânărului specialist de a participa la activități de dezvoltare profesională.

Un factor important în realizarea cu succes a inserției profesionale a cadrelor didactice îl constituie respectarea ***principiilor etice de integrare***, și anume: respectarea propriului ritm de dezvoltare a angajatului, adică angajatul nu va fi supus unei presiuni non-rezonabile în acest sens; principiul-cheie al managementului inserției profesionale în învățământ este cel al ***satisfacției profesionale a cadrelor didactice***, care se definește „ca o configurație psihică complexă, constituită dintr-un set de atitudini pozitive ale cadrului didactic față de activitatea profesională, formate în rezultatul trăirii sentimentelor de plăcere în raport cu îndeplinirea nevoilor, dorințelor, aspirațiilor profesionale, acestea conducând la performanțe profesionale, trăirea sentimentului de ***împlinire, realizare profesională***.” [1].

Cercetătoarea V. Andrițchi evidențiază următoarele ***domenii ale satisfacției profesionale a cadrelor didactice***: specificul activității pedagogice, parteneriatul cu familia, angajarea profundă a elevului în actul educațional și performanțele acestuia, formare și dezvoltare, evaluarea, aprecierea și promovarea, relațiile în colectiv, suportul și consi-

lierea, puterea de decizie, conducerea, siguranța, gradul de solicitare, starea de bine din instituție, climatul organizațional, justiția organizațională [2].

Pentru echilibrarea obiectivelor individuale ale cadrelor didactice debutante legate de carieră și a obiectivelor instituției, se va realiza **Managementul carierei didactice**, prin asigurarea asistenței coerente, planificării și dezvoltării strategiilor individuale legate de carieră. Cadrele didactice debutante vor fi direcționate spre elaborarea propriului traseu de dezvoltare profesională prin descrierea acestuia în **Planul individual de dezvoltare profesională și personală**, în care se va preciza obiectivele și modalitățile de realizare a acestora [5, 6].

Concluzii. În fiecare colectiv pedagogic se pot găsi resurse pentru a atrage tinerii pedagogi, a-i face să se îndrăgostească de această profesie. Încadrarea de succes a debutanților în instituția educațională trebuie privită în ansamblu implicând mai mulți factori: comunicare, motivare, ghidare, mentorat, promovare etc.

Ținem cont de faptul că adaptarea profesională într-o instituție educațională este un proces complicat și de lungă durată, care depinde de calitățile individuale ale fiecărei persoane, pe de o parte, și de managementul instituțional, de metodele motivaționale promovate de conducerea instituției, pe de altă parte.

Adaptarea tinerilor specialiști la activitatea profesională în cadrul instituției educaționale implică acomodarea persoanei la noile condiții concrete de muncă în grupul de pedagogi, la grupul de copii și respectiv la colectivul de părinți. În cadrul acestui proces are loc procedura de cercetare și cunoaștere detaliată a colectivelor, precum și a noilor responsabilități de însușire a modelelor de comportament, de asimilare – adaptarea completă la mediul de muncă și de identificare – integrare a intereselor și scopurilor personale cu cele generale.

După cum se poate deduce, o parte din eventualele probleme ale tinerilor angajați pot fi înlăturate de înșiși angajații din sistem, cu eforturi calculate, sistematizate și deloc exagerate. De real folos sunt Standardele profesionale în evaluarea cadrelor didactice. Documentul permite, pe de o parte, o obiectivitate sporită în aprecierea performanțelor cadrelor didactice, pe de altă parte – oferirea unei motivații continue în creșterea profesională. Esențialmente, comunicarea la nivel instituțional, aplicarea Standardelor care conturează cu precizie domeniile de manifestare a tânărului specialist proaspăt absolvent al facultăților pedagogice, vor crea condiții optime pentru activitate de succes în instituțiile educaționale. Cu siguranța achizițiilor de pe băncile universității și cu încrederea într-o reală devenire grație unei formări continue judicioase, proaspătul salariat din domeniul educației are certitudinea zilei de mâine.

Întru satisfacerea domeniilor de încadrare profesională care sunt desfășurate prin prisma componentei comunicaționale, debutanții în activitatea educațională vor realiza activități incluse în Planul de inserție profesională. Pentru etapa de evocare, propunem activitatea Cartea de vizită a unui cadru didactic debutant.

Cartea de vizită a unui cadru didactic debutant.

Scopul:

- cunoaștere și autocunoaștere;

- prezentare, autocaracterizare;
- formulare de întrebări și răspunsuri;
- promovare.

Materiale necesare: instrument de scris, cărți de vizită.

Fiecare participant va primi o carte de vizită cu următoarele rubrici:

- Nume și prenume;
- Vârstă;
- Localitatea de origine;
- Pasiuni.

Cărțile de vizită se vor completa de către fiecare participant cu datele solicitate, după care moderatorul va strânge fiecare carte de vizită și le va redistribui participanților, de data aceasta fiecare primind cartea de vizită a unui coleg, și nu cartea de vizită personală. Apoi, pe rând, participanții vor prezenta cărțile de vizită ale colegului (ex.: Elena Miron, colega mea, are...ani, este din localitatea ...și îi place să...).

Totul despre o carte de vizită de succes

Cărțile de vizită au apărut pentru prima dată în China, prin secolul al XV-lea. Inițial, scopul lor era de a anunța o vizită, nu pentru a prezenta o activitate sau o personalitate, așa cum se întâmplă în zilele noastre.

În sec. al XVII-lea, cărțile de vizită au început să fie folosite ca și materiale publicitare cu ajutorul cărora clienții puteau afla despre o anumită afacere, în țări precum Franța sau Marea Britanie.

În zilele noastre, cărțile de vizită sunt folosite pentru a schimba rapid date de contact între posibili clienți și parteneri, persoane sau firme.

Nu de puține ori, când vorbim cu o persoană importantă, sau îi cerem numărul de telefon, putem primi o carte de vizită.

Cărțile de vizită folosite în zilele noastre sunt de dimensiuni mici, fapt pentru care ele trebuie realizate într-un mod profesionist, iar imaginea pe care ele o reprezintă să fie una clară și simplă.

Pentru a deveni un instrument eficient, cartea de vizită este ideal să cuprindă cel puțin cinci elemente din cele prezentate mai jos:

1. Designul unei cărți de vizită trebuie să fie unul cât mai simplu, dar și interesant. Grafica și textul trebuie combinate perfect, astfel încât informațiile să fie citite ușor. Cărțile de vizită trebuie să fie cât mai simple și să atragă clienții, nu să îi distragă.

2. E recomandat ca o carte de vizită să conțină un slogan care să caracterizeze activitatea pe care o desfășurați.

3. În cazul în care biroul este amplasat într-o locație mai puțin cunoscută, pe cartea de vizită e bine să fie indicată o hartă.

4. Important este și sigla instituției în care își desfășoară activitatea autorul cărții de vizită. Tipărirea siglei cu culori șterse pe fundal creează un plus de originalitate și o îmbunătățire a aspectului cărții de vizită și, implicit, a imaginii celui care oferă cartea de vizită.

5. În cazul în care nu dispuneți de resurse financiare necesare tipăririi unui catalog cu produsele prețate, puteți trece pe o carte de vizită principalele cu o mica descriere.

6. Fotografie proprie.

7. Calitatea hârtiei trebuie să fie superioară.

8. QR cod al instituției, adresa de web site.

9. Imprimarea unui anume parfum, nu prea strident, reprezintă un alt lucru care poate aduce plus de imagine cărții de vizită.

Referințe:

1. ANDRIȚCHI, V. *Fundamente teoretice și metodologice ale managementului resurselor umane în învățământul preuniversitar*: Teză de dr. Chișinău, 2012. 333 p.
2. ANDRIȚCHI, V. Abordări teoretice ale mentoratului din perspectiva dezvoltării profesionale. În: *Univers Pedagogic*. 2015, nr. 4(48), p. 62- 67.
3. Codul educației al Republicii Moldova. În: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 24.10.2014, nr. 319-324, art. 634.
4. GAGAUZ, Olga, CHIRA, Aliona, CHISTRUGA-SÎNCHEVICI, Inga. *Probleme-cheie în integrarea tinerilor specialiști în câmpul muncii*: Studiu sociologic. Observatorul de Competențe axat pe Tineri, Progr. Națiunilor Unite pentru Dezvoltare (PNUD) în Rep. Moldova, INCE. Chișinău: Foxtrot, 2018. 88 p. ISBN 978-9975-89-104-2.
5. GORAȘ-POSTICĂ, V. Accesul la educație de calitate. În: *Raportul Național de dezvoltare umană în Republica Moldova*. Inegalități în dezvoltarea umană, 2015-2016, pp.67-79. IDIS VIITORUL, PNUD MOLDOVA, 2017.
6. GORAȘ-POSTICĂ, V., BOTEZATU, M. *Psihopedagogia comunicării*: Suport de curs. Chișinău: CEP USM, 2015. 146 p. ISBN 978-9975-71-572-0.
7. MCGUAIL, Denis. *Institutul European*, 1999. ISBN 973-586-168-2, edit. Printed in România, pag. 166
8. <https://ro.scribd.com/doc/96930111/Comunicarea-in-Cadrul-Organizatiei>
9. <file:///C:/Users/xmoun/Desktop/Master/Managementul%20comunicarii.pdf>
<http://www.stiucum.com/management/managementul-afacerilor/Comunicarea-organizationala-ti51288.php#https://ro.scribd.com/doc/39918099/26/Importanța-comunicării-organizaționale>

ROLUL FAMILIEI ÎN EDUCAȚIA COPILOR

THE ROLE OF THE FAMILY IN THE CHILD'S EDUCATION

Ludmila CUTCOVSCHI, ORCID: 0000-0001-7880-5800

Universitatea de Stat din Moldova

CZU: 37.018.1

e-mail: cutcovschi.ludmila@gmail.com

Regresul economic este una din cele mai importante consecințe în ruptura progresivă a funcției educative în familie. Organizațiile de educație au preluat de la familie nu numai medierea unor deprinderi speciale, dar și o mare parte a achizițiilor normative. Aceasta înseamnă că școala a devenit instanța educativă centrală, cel puțin în perioada în care copilul este încadrat în sistemul educativ. Totuși, această instituție întâmpină impedimente în preluarea și îndeplinirea totală a funcțiilor respective. Școala nu poate înlocui căminul familial. Primii 5-6 ani de viață sunt de o importanță fundamentală în dezvoltarea psihologică, moral-spirituală a copilului, comportamentul și punctul de vedere al părinților îl marchează chiar și după debutul școlar. Nu mai puțin adevărat este faptul că, pe lângă școală și familie, și alte organizații și instituții își asumă rolul de „ghizi” în labirintul existențial al copilului. Funcția formativă a părinților rămâne totuși prioritară, aceștia exercitând o influență esențială asupra reacției copilului vizavi de școală. Din această cauză, psihologii și pedagogii își îndreaptă atenția spre analizarea acestei influențe. În special, ei încearcă să descrie relațiile familiale care provoacă o reacție favorabilă față de școală și un randament școlar bun și, respectiv, reacțiile nefavorabile cu consecințele unui randament scăzut.

Numeroase studii arată că, de regulă, motivarea randamentului școlar este înaltă, atunci când copilul este constrâns să-și atingă independența și autocunoașterea, pentru care va fi remunerat [1, p. 60]. De exemplu, mamele cu cerințe mai mari față de copii la vârste fragede impun pretenții mari acestora și-i remunerează mai des când aceste cerințe sunt îndeplinite și, respectiv, copiii lor vor avea performanțe mai mari, spre deosebire de mamele cu o motivare mai joasă. În familiile cu o atmosferă de democrație rece, aceasta pare să fie o motivație a performanței prin care urmează să prevaleze, în mare măsură, angajamentul mamelor de a contribui la dezvoltarea autocunoașterii. Copiii cu performanțe mai mari își privesc părinții ca pe niște organe de control, dar iubesc în același timp aceste persoane de control. Unii cercetători, cum ar fi Drews și Teahan [2, p. 74], au demonstrat că acei copii care au performanțe, au părinți mai autoritari și, respectiv, mai exigenți. Copiii cu un randament mai redus nu primesc, din partea părinților, atâta atenție și instrucțiuni, mai mult decât atât, pot duce lipsa lor. Elevii cu performanțe distinse au tendința să creadă și să caracterizeze familiile lor ca pe o creșă, un loc al odihnei, a puterii spirituale nutritive și a încrederii, dar și ei, respectiv, așteaptă de la familie recunoaștere și încredere. Ei își doresc să nu le lipsească cordialitatea, libertatea și generozitatea, iar cerințele de capacitate să fie fără presiune.

La dezvoltarea constrângerii randamentului școlar, rolul tatălui poate aduce rezultate diferite în raport cu cele ale mamei. Tații autoritari s-ar asocia, automat, cu o motivare redusă, pe când o mamă autoritară poate îndeplini funcția unei instituții întregi de control. În funcție și de statutul părinților, și de nivelul de inteligență crește sau scade ambiția copilului. Părinții inteligenți știu să se reorienteze spre acele metode de educație prin care să motiveze copilul să învețe. Copiii cu scopuri și tendințe mai mari, datorită educației din familie, au o atitudine mai serioasă față de toate disciplinele școlare și aproape că nu necesită pedepse în cazul în care nu-și îndeplinesc obligațiunile. Acești copii, în comparație cu copiii lipsiți de exigența și autoritatea părinților, numesc relațiile lor cu părinții – cordiale. Ei își petrec timpul liber împreună și în aceste familii aproape că nu se constată sentimente ostile față de părinți. Angajamentul părinților și al copiilor, faptul că sunt familii în care se ignoră metode de disciplină și educare mai austere, joacă poate rolul principal în educarea și cultivarea copilului. Dragostea și afecțiunea sunt lucrurile elementare de care au nevoie copiii, dar dragostea reciprocă este prezentă într-o familie întreagă. Relațiile de dragoste conjugală, care-l înconjoară pe copil, îi influențează comportamentul. „Aceste tehnici” corelează, de regulă, cu reacțiile interioare și la încălcări, cum ar fi: sentimentul de vină, responsabilitatea, mărturisirea vinei și ignorarea relațiilor social agresive. Pe de altă parte, tehnicile și metodele autoritare de a controla elevii corelează, de obicei, cu reacții externe la încălcări, ca de exemplu: frica față de pedeapsă, ostilitatea rezultată din aceasta, relații agresive necooperante. Este evident faptul că întrebuințarea dragostei în metodele bazate pe supraveghere și verificare duce, de cele mai multe ori, la interiorizarea valorilor părinților. Părinții pentru care instruirea și educația nu sunt doar norme naturale și obligatorii au tendința de a aplica mai frecvent metode bazate pe dragoste ca: cordialitatea, respectul și înțelegerea reciprocă. Copiii lipsiți de supravegherea unui sau a ambilor părinți, par a fi mai independenți și mai precoce, dar în același timp sunt lipsiți de control, ceea ce duce la regresul randamentului școlar. Lipsa supravegherii copiilor de către unul sau ambii părinți duce la ruptura relațiilor tradiționale: părinți – copii, copii – părinți. După o perioadă de libertate și independență, uneori nemărginită, copilul afirmă că nu mai vrea să fie educat, pentru că știe și singur ce este bun și corect. Această poziție, și anume, acest punct de vedere reflectă amplitudinea independenței și dezvoltarea posibilităților copiilor și a tinerilor, ceea ce aduce cu sine consecințele transformării condițiilor de viață. Din acest context, rezultă și o nouă poziție a părinților, care presupune ignorarea funcției educative, care ar dăuna dezvoltării personalității copiilor. Această atitudine îndrumă, în linii generale, la diferite teorii antipedagogice, nepedagogice sau de alternativă care încep să fie practicate în unele familii și chiar în unele școli. Alți părinți susțin, că nu-și mai pot educa copiii din cauza transformărilor din societate și consideră că prin schimbările sociale și culturale, normele educative se distrug. Tabloul teribil cu numele de „postmodernism” este oglindirea problematicei educației la etapa actuală.

Trebuie însă de menționat, și este foarte îmbucurător acest fapt, că o bună parte din părinți cred că trebuie să educe, deoarece generația tânără are nevoie de o orientare clară. Ei (părinții) nu reacționează prompt la problemele modernizării societății. Unul din peda-

gogi, Strodbeck, care și-a dedicat cercetările acestei probleme, a demonstrat în studiile despre puterea și rolul familiei în educație, că în familiile în care influența părinților este mare, este mare și randamentul școlar [3, p. 54]. Acolo unde părinții își protejează și-și încurajază copiii, sunt grijulii, nu-i resping și nu-i ignoră, se naște o armonie din care rezultă succesele viitoare. Copiii din aceste familii sunt atât de disciplinați, încât cred că ei mai mult decât altcineva ar fi responsabili de performanțele intelectuale proprii.

Dragostea și afecțiunea familiei sunt lucrurile elementare de la care pornește procesul instructiv-educativ. Copilul care simte deficitul dragostei părintești încearcă să o compenseze cu elemente „din afară”. El încearcă să-și găsească prieteni noi sau chiar să creeze o familie nouă. Lipsa afecțiunii mamei sau a tatălui îl provoacă pe copil să caute alte legături, de exemplu cu surori, frați, bunei, profesori, vecini, prietenii părinților, animale sau chiar unele obiecte cum ar fi computere, televizoare, cărți, jucării. Dacă copilul nu găsește o astfel de legătură și nici nu-și poate face la moment prieteni buni, el se mulțumește, de nevoie, și cu cei răi. În cele din urmă, copilul întâlnește o bandă de tineri huligani, narcomani, skinheads sau chiar sataniști. Peste un timp prietenii se schimbă, dar și copiii reușesc să preia ideologiile lor, ca de exemplu: modul de a vorbi, de a se comporta, de a se îmbrăca ș.a.m.d. Aceste situații încep, aproape întotdeauna, cu dorul de familie, dorul de comunicare, dorul de recunoaștere și căutarea „eu-ului” finalizând, din păcate, tragic așa precum ne indică și statisticile criminalității. Statul, din păcate, nu poate face rost de familii pentru acești copii.

Astăzi în familii și în școală domină pedagogizarea. Părinții și pedagogii știu multe despre potențialele greșeli din relațiile cu tinerii și copiii. Mulți dintre ei renunță la rolul de părinte sau dascăl numai să nu facă ceva greșit și se retrag din controversele chinuitoare. Această ipostază educativă nu este exclusiv o problemă pedagogică a părinților și educătorilor sau a învățăților. Criza educației prezintă aspectul special al unei crize culturale generale.

Referințe:

1. NYSSSEN, Elke, SCHÖN, Barbel. *Perspektiven für pädagogisches Handeln*. München, 1995. 312 S.
2. BANKS, Olive. *Soziologie der Erziehung*. Düsseldorf, 1975. 259 S.
3. MÜLLER, Renate, GLOGNER, Patrick, RHEIN, Stefanie, HEIM, Jens. *Wozu jugendliche Musik und Medien gebrauchen*. Weinheim und München, 2002. 260 S.
4. KRON, Friedrich W. *Grundwissen Pädagogik*. München, 1996. 383 S.

MOTIVAȚIA ÎNVĂȚĂRII – FACTOR DETERMINANT AL DEZVOLTĂRII PERSONALITĂȚII ELEVULUI ADOLESCENT

LEARNING MOTIVATION – DETERMINING FACTOR OF PERSONALITY DEVELOPMENT OF ADOLESCENT STUDENTS

Mirela PANDELICĂ, ORCID: 0000-0001-9122-0188
Universitatea de Stat din Moldova

CZU: 37.091.53-056.6:159.947.5

e-mail: mirela.pandelica17@yahoo.com

În ultimii ani, s-a constatat creșterea interesului în ceea ce privește studiul motivației, așa cum putem observa și din preocupările autorilor contemporani, motivația umană fiind punctul central al activității umane, fie că este legată de muncă, educație, psihoterapie sau sport. Motivația reprezintă unul dintre cele mai importante mistere din știință, totodată, fiind unul dintre factorii determinanți pentru succesul școlar [2, p.97-101].

Comportamentele nu apar și nu se manifestă în sine, fără incitare, direcționare și susținere energetică, orice comportament are cauze, chiar dacă nu există un scop, motivația fiind cea care explică de ce respectivul comportament s-a produs, de aceea profesorul trebuie să acorde o atenție sporită factorilor declanșatori care conduc la sporirea motivației învățării. Pe larg, termenul de motivație reunește „ansamblul factorilor dinamici care determină conduita unui individ” sau „totalitatea mobilurilor interne ale conduitei, fie că sunt înnăscute sau dobândite, conștientizate sau neconștientizate, simple trebuințe fiziologice sau idealuri abstracte” [3].

Deși motivația nu ne îndreaptă spre atingerea succesului, efectele comportamentale rezultate în urma acțiunii acesteia pot avea efecte asupra evitării unor obstacole sau întăririi unor acțiuni, deducându-se faptul că există o direcționalitate care vine din interior, având ca țintă atracția sau repingerea unor ținte. Dinamismul relației vine din faptul că persoana este o entitate deschisă, dependentă de mediul înconjurător, motivația fiind cea care evidențiază dependența individului în sensul creșterii, funcționării și autoreglării, atât în plan psihic, cât și psihologic [3, p.674]. În ceea ce privește motivația pentru învățare, asocierea acesteia cu performanța, cu rezultatele școlare, devine un stereotip și, în acest sens, este necesară schimbarea atitudinii prin concentrarea atenției nu pe performanța percepută, în cazul învățării – nota, ci pe dezvoltarea elevului pe toate dimensiunile personalității (cognitiv, afectiv, comportamental). Este bine cunoscut faptul că există elevi care pot întâmpina dificultăți în ceea ce privește cunoștințele declarative, însă pot excela pe dimensiunea procedurală și astfel verificarea performanțelor acestora nu este relevantă atât în ceea ce privește dezvoltarea personalității și nici a motivației pentru învățare.

Golu susține că „motivul, scopul și mijlocul, componente ale activității, reprezintă una din trăsăturile esențiale ale saltului de la organizarea psihocomportamentală de tip preconștient, instinctiv la cea de tip conștient, rațional” [3, p.675].

La om, conștientizarea care domină activitatea face ca instinctul să nu domine motivul, iar acesta este evaluat pe baza unui întreg mecanism psihic, însă acest fapt nu poate fi generalizat, existând și motive inconștiente, dar și impulsuri care pot duce la comportamente automate, nefiind eliberate intenționat [3, p.669-679].

Leontiev consideră motivele ca fiind „trebuințele conștientizate”, în afară de nuanța ușor intelectualizată a acestei definiții, subliniem și faptul că ea îngustează mult sfera noțiunii respective, este știut că nu toate sunt conștiente. Dimpotrivă, multe dintre ele sunt inconștiente, cu un substrat nu prea clar delimitat, dar cu un rol important în activitate, întreaga doctrină psihanalitică demonstrând acest fapt [4, p.163].

Ștefan Bârsănescu vede educația o necesitate socială, urmărind „transplantarea” culturii de la o generație la alta. Prin conceptul de „educație” se exprimă o realitate foarte complexă, ce rezidă într-un complex de acțiuni care izvorăsc din iubirea pe care educatorul o simte pentru copil și care se manifestă în trei direcții fundamentale, prin trei forme de activitate: îngrijire, îndrumare și cultivare [1]. Din această perspectivă, tehnicile expresiv-creative vin în sprijinul elevului și profesorului, făcându-l să conștientizeze faptul că activitatea la nivelul clasei trebuie să pornească de la activități simple, dar stimulative, învățarea să ia traseul ascendent, al descoperirii, făcându-l pe elev să devină propriul creator de idei, să-l determine să caute răspunsuri la întrebări, oferindu-i-se suport complementar în mediul online, preferat de aceștia, unde informațiile vin cu ușurință. Pornirea demersului didactic de la abstract, de la teorii, atâta timp cât acestea sunt accesibile elevului oricând și oriunde, devine anostă, în schimb, ar trebui realizate pe parcursul orelor o serie de activități simple, active și creatoare, utilizând materiale naturale și diversificate, care să-i arate elevului că este capabil de a realiza obiectivele propuse și care să faciliteze insight-ul.

Teoria lui Lewin consideră învățarea ca un proces relativist prin care un cursant dezvoltă o nouă perspectivă sau le schimbă pe cele vechi. Conform teoriei, învățarea nu este un proces mecanic de conectare a stimulilor și a răspunsurilor în cadrul unui organism biologic. Psihologia câmpului explică dezvoltarea intuiției ca o schimbare a structurii cognitive a spațiului de viață.

Teoria lui Lewin consideră învățarea ca un proces relativist prin care un învățat dezvoltă o nouă înțelegere sau le schimbă pe cele vechi. Conform teoriei, învățarea nu este un proces mecanic de conectare a stimulilor și a răspunsului în cadrul unui organism biologic. Psihologia câmpului explică dezvoltarea insight-ului ca o schimbare a structurii cognitive a spațiului de viață” [5].

Din această perspectivă, profesorul este imperios necesar să provoace elevul în maniera dezvoltării insight-ului care reprezintă schimbarea structurii cognitive.

Scopul școlii este acela de a se apropia de elev și astfel să-l determine să acționeze în ceea ce privește obținerea de informații clarificatoare, de conceptualizare. Analizând teoriile învățării, constatăm că elevul adolescent are nevoie de confirmare, de validare, de autonomie, astfel că tehnicile expresiv-creative satisfac aceste nevoi, activitatea îndreptată în acest sens concentrându-se pe experiența creatoare și nelăsând loc de comparații

între elevi, de stabilire a unei scale valorice în ceea ce privește performanța, oferindu-i elevului posibilitatea să acționeze liber și independent.

Referințe:

1. ALBULESCU, I. *Istoria pedagogiei românești*. Syllabus – ID. Cluj-Napoca: Universitatea Babeș Bolyai, 2005.
2. FARAH-JARJOUR, B. Learning Motivation: A self-determination theory perspective. In: *Studia Universitatis Moldaviae. Seria „Științe ale educației”*, 2014, nr.5(75), pp.97-101. ISSN 1857-2103 ISSN online 2345-1025.
3. GOLU, M. *Fundamentele psihologiei*. Ediția a V-a. București: Editura Fundației „România de Măine”, 2007, pp. 669-679. Vol. I și II. ISBN 978-973-725-857-1, general 978-973-725-858-8 I 978-973-725-859-5 II.
4. ZLATE, M. *Fundamentele psihologiei*. București: Editura Universitară, 2006, pp.246-253. ISBN: (10) 973-749-059-2.
5. <https://www.psychologydiscussion.net/learning/learning-theory/lewins-field-theory-of-learning-education/2525>, accesat 01.02.2022, ora 15:17.

STUDIU COMPARATIV PRIVIND FORMAREA CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE

COMPARATIVE STUDY REGARDING THE CONTINUOUS TRAINING OF TEACHERS

*Mădălina MIȘCALENCU, ORCID: 0000-0002-9584-4171
Universitatea de Stat din Moldova*

CZU: 37.018.46-051

e-mail: miscalencu@yahoo.com

Schimbările sociale survenite de-a lungul timpului au produs transformări în toate domeniile vieții. Sistemul educațional, de fiecare dată, a trebuit să se adapteze exigențelor societății, astfel încât să poată oferi beneficiarilor săi o educație de calitate. Actorii acestui sistem, cadrele didactice, au jucat un rol important în pregătirea corespunzătoare a tinerilor, astfel încât aceștia să se poată familiariza cu noilor tehnologii și să se adapteze unei societăți în continuă schimbare.

Aderarea României la Uniunea Europeană a impus țării noastre condiția să se alinieze atât nevoilor naționale, cât și standardelor și cerințelor europene. În acest sens, învățământul românesc, alături de alte domenii de activitate, a trebuit să corespundă și evoluțiilor europene. Deciziile luate în această perioadă au produs schimbări în Legea educației naționale nr. 1/2011, la nivelul formării continue. De exemplu, în art. 245 alin. (1) se face precizarea cu privire la obligativitatea participării profesorilor la programele de dezvoltare profesională continuă, „pentru personalul didactic, de conducere, de îndrumare și de control, formarea continuă este un drept și o obligație”, situație întâlnită și în majoritatea sistemelor educaționale europene [1]. Această îndatorire nu se regăsea în actele normative anterioare. Conform Legii învățământului nr. 84/1995 (republicată), art. 159 alin. (1), „formarea continuă a personalului didactic constituie un drept” [2].

Cercetările realizate la nivel european în domeniul educației au demonstrat necesitatea pregătirii cadrelor didactice pentru a putea îndeplini sarcinile impuse de societatea europeană. Consiliul European de la Lisabona, din martie 2000, stabilește ca până în 2010 Uniunea Europeană să-și dezvolte economia, să creeze mai multe locuri de muncă, dar și o mai strânsă coeziune socială. Pentru îndeplinirea acestui obiectiv, se are în vedere creșterea investițiilor în educație pentru o mai bună pregătire profesională a cadrelor didactice [3].

În momentul actual, politicile educaționale europene au în vedere învățarea pe tot parcursul vieții, calitatea și eficiența educației, mobilitatea și egalitatea persoanelor. „Strategia Europa 2020”, în domeniul Educației impune noi schimbări în învățământ prin asigurarea resursei umane calificate în sistemul de învățământ și încurajarea performanței acestora [3, p. 6].

Obiectivele politicilor europene se vor regăsi și în proiectele elaborate la nivel național. Unul dintre aceste proiecte ale cărui obiective sunt aliniate atât cu agenda europeană, cât și cu nevoile naționale este și Programul „România Educată” [4]. Adoptarea acestui program va aduce noi modificări în Legea educației naționale, inclusiv în domeniul pregătirii profesorilor. Un exemplu în acest sens îl constituie și schimbările care vor surveni în urma asigurării unei educații incluzive și echitabile. Integrarea elevilor cu CES în școlile obișnuite va crea cadrul necesar inițierii unor programe de formare continuă a cadrelor didactice, în vederea dezvoltării unor competențe necesare în activitățile cu elevii cu CES.

Un alt obiectiv al politicilor europene îl constituie și realizarea unui spațiu european eficient și competent al educației prin dezvoltarea profesională a cadrelor didactice. Acest aspect a fost prezentat în cadrul Conferinței ministeriale „Perspective europene în dezvoltarea profesorilor” din 3 martie 2022, în care s-a subliniat importanța formării cadrelor didactice prin intermediul mobilităților desfășurate în cadrul proiectelor Erasmus+, precum și crearea până în anul 2025 a unei comunități de profesori europeni [5]. Același obiectiv, cel al investițiilor de calitate în educație, a fost prezentat și la Conferința „Investiții în educație” din 15 februarie 2022, organizată de Președenția franceză la Consiliul UE [6].

Pregătirea cadrelor didactice trebuie să se facă în acord cu cerințele societății actuale și viitoare și să înceapă încă din mediul universitar prin pregătirea studenților pentru o carieră didactică. Dezvoltarea profesională continuă ar trebui să înzestreze cadrele didactice cu cunoștințe, competențe profesionale și abilități care să atingă performanțe superioare.

Referințe:

1. *Legea Educației Naționale nr. 1/05.01.2011*, [Accesat 10.09.2022] Disponibil: <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/125150>
2. *Legea învățământului nr. 84/24.07.1995 (Republicată)*, [Accesat 10.09.2022] Disponibil: <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/20215>
3. ȘERBĂNESCU, L. *Formarea profesională a cadrelor didactice – repere pentru managementul carierei*. București: Printech, 2011.
4. Raportul Proiectului *România Educată*. Proiect al Președintelui României, 2021. [Accesat 09.09.2022] Disponibil: <http://www.romaniaeducata.eu/rezultatele-proiectului/>
5. Conferința ministerială *Perspective europene în dezvoltarea profesorilor*, 2022. [Accesat 08.09.2022] Disponibil: <https://www.edu.ro/cadru-european>
6. Conferința ministerială *Investiții în educație*, 2022. [Accesat 08.09.2022] Disponibil: <https://www.edu.ro/cadru-european>

CONSILIEREA EDUCAȚIONALĂ A ADOLESCENȚILOR: CONSIDERAȚII EPISTEMOLOGICE ȘI PRAXIOLOGICE

EDUCATIONAL COUNSELING OF TEENAGERS: EPISTEMOLOGICAL AND PRAXIOLOGICAL CONSIDERATIONS

Doina PAVALACHI, ORCID: 0000-0003-1954-8167
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creanga” din Chișinău

CZU: 37.048-053.6

e-mail: doinappavalachi@gmail.com

Adolescența este perioada cu multe probleme comportamentale. Mulți adolescenți și minori sunt familiarizați cu țigările, drogurile, sexul gratuit, cearta de furt și sunt implicați în multe alte acte criminale care se abat de la normele care se aplică în societate și se ocupă cu legea [1, p.164]. Consilierea educațională a adolescenților este practica de asistență individuală sau de grup care oferă servicii de consiliere în mediul educațional cu scopul de a reabilita indivizii să fie mai eficienți în realizarea și dezvoltarea personală, socială, educațională și profesională.

În opinia lui Jordan, Myers și Layton (1968), consilierul educațional este specialistul din domeniul educației care adună date despre subiecții umani folosind diferite metode de cercetare calitativă, de exemplu: interviul, studii de caz și tehnicile observaționale. Activitatea sa constă în a selecta, administra, și interpreta testele psihologice pentru a evalua inteligența, aptitudinile, abilitățile și interesele, evaluează datele pentru a identifica cauza problemelor și a determina necesitatea de intervenție pentru a elabora recomandări pentru alți specialiști și instituții.

Scopul acestei lucrări este identificarea reperelor epistemologice și praxiologice ale consilierii educaționale în contextul provocărilor societale în limita de timp 1920-prezent.

Pentru realizarea scopului, au fost setate următoarele obiective de cercetare:

- identificarea tendințelor globale a conceptului de consiliere educațională;
- analiza metaliteraturii de specialitate și identificarea limitelor practicii consilierii educaționale în formarea personalității adolescenților în diverse perioade de timp.

Metodele cercetării includ analiza surselor bibliografice și sinteza celor mai relevante paradigme și a definițiilor corespunzătoare, inclusiv cu Google Books Ngram Viewer. Utilitarul Google Books Ngram Viewer se folosește pentru a identifica tendințele globale în evoluția cercetărilor în una sau mai multe domenii de cercetare.

Rezultate. La începutul secolului XX metodele tradiționale de învățământ cedează treptat poziția în favoarea metodelor alternative realizate prin intermediul tehnologiilor. În mediul educațional școlar se aplică radioul, filmul științific, mașinile de instruire și testare etc. Soluțiile identificate de către managerii școlari constau în setarea noilor

obiective, practicării metodei de evaluare formativă și a planurilor individuale de instruire [3, p. 11]. Aceste și alte inovații educaționale globale au contribuit la necesitatea consilierii educaționale, fapt probat în Figură.



Fig. Tendințele globale în evoluția consilierii educaționale

Termenul „*orientare educațională*” este folosit pentru prima dată în teza de doctorat a lui Truman L. Kelley la Universitatea Columbia în 1914 pentru a descrie metoda de ajutor oferită studenților care au avut întrebări despre alegerea studiilor și adaptarea școlară. În anii 1970-1990, odată cu emergența tehnologiilor informaționale inteligente, adolescenții sunt tot mai mult atrași de tehnologii, iar aria de cercetare a consilierii educaționale ia amploare.

Din Figură constatăm că în 2010 se produce declinul consilierii educaționale. Conform cercetării lui Reardon și Bertoch (2011), specialiștii în consilierea educațională sunt preocupați de îndrumare, coaching și intermediere. Autorii explică că consilierii educaționali sunt puși în situația în care trebuie să țină pasul cu inovațiile digitale pentru a îmbunătăți realizările academice, cunoașterea de sine, adaptarea la provocările societale și corectitudinea alegerii carierei. Acest fapt a contribuit la revitalizarea consilierii educaționale prin utilizarea tehnologiilor digitale în școală, dar și la apariția unui număr mare de teorii și modele, cele mai importante fiind: teoria contextului carierei; teoria circumscripției, compromisului și autocreării; teoria procesării informației cognitive; teoria spațiului vital de viață; teoria construcției narative; teoria corespondenței persoană-mediul; teoria carierei cognitive sociale etc.

Un alt motiv constituie *emergența e-consilierii*. Conform studiului lui Abdallah și Awwad (2022) în 1970 a fost realizată prima consultație online între Universitățile din Stanford și California [5], iar în 1996 – prima sesiune de terapie plătită realizată distanțat. În Statele Unite ale Americii, problema Codului etic în e-consiliere este abordată și promovată de organizațiile: *American Psychological Association*, *American Counseling Association*, *American Medical Informatics Association* și *Association of Mental Health Counselors*. Aceiași autori remarcă că pandemia COVID-19 a validat metodologia digitală a consilierii educaționale. E-consilierea educațională este complementară la

serviciile de consiliere față-în-față. Totuși, e-consilierea nu este lipsită de unele riscuri, precum securitatea, confidențialitatea, absența îndrumării morale etc. fiind determinate de nivelul de cunoaștere a tehnologiilor digitale.

Concluzii. Provocările societale au acutizat necesitatea în serviciile de consiliere educațională în mediul școlar. Acest articol ilustrează limitele reperelor praxiologice și axiologice ale consilierii educaționale de la *consilierea educațională la e-consilierea educațională* și importanța studiului eticii și deontologiei consilierului educațional. Perioada postpandemia COVID-19 indică spre necesitatea de a identifica noi metode de consiliere educațională hibridă care ar permite adolescenților să comunice cu consilierul educațional, indiferent de provocările mediului.

Referințe:

1. LUFTIKASARI, H.R. Counseling application for character education. In: *The Social Perspective Journal*, 2022, 1(2), pp. 164-167.
2. JORDAN, J.P., MYERS, R.A., LAYTON, W.C. *The counseling psychologist*. Washington, DC: American Psychological Association, 1968, pp. 46-115
3. RAILEAN, E. *Metodologia elaborării software-ului educațional*. Iași: Edusoft. ISBN978-973-8934-84-9.
4. REARDON, R. C., & BERTOCH, S. C. Revitalizing Educational Counseling: How Career Theory Can Inform a Forgotten Practice. In: *Professional Counselor*, 2021, pp. 1(2), 109-121. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1063057.pdf>
5. ABDALLAH, A.A., AWWAD, A.R. The reality of e-counseling services in the light of digital learning from the point of view of teachers in Jordan. In: *Education and Information Technologies*. 2022. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-022-11102-8>

CONFLICTELE ÎN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT PREȘCOLAR

CONFLICTS IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Mioara Daniela PETREA, ORCID: 0000-0001-9704-6512
Universitatea de Stat din Moldova

CZU: 373.2.064.3

e-mail: petrea.m.daniela@gmail.com

Până nu demult, conflictele erau percepute ca fiind dăunătoare, trebuiau evitate, deoarece presupuneau existența unui învingător și a unui învins. Acestea reprezentau o fatalitate, pe care trebuia să o înfruntăm, însă de-a lungul evoluției istoriei, omul a progresat și prin conflicte. Copiii evoluează definindu-se pe ei înșiși prin comparație cu părinții lor, cei mici învață să spună nu, înainte de a spune da, au nevoie de multe confruntări, pentru a-si contura personalitatea [1, p. 72].

Termenul „conflict” provine din limba latină și înseamnă *ciocnire* sau *interferare violentă*. Conflictul este un concept complex, implică un dezacord sau nepotrivire între o anumită stare de lucruri și o alta [2, p. 119]. Acesta reprezintă un incident provocat de divergențele existente între atitudini, scopuri, modalități de acțiune față de o situație din procesul conducerii unei organizații [2, p. 109]. Conflictul a existat dintotdeauna, este un fenomen care generează confuzie, neliniște, apare la o singură persoană sau între mai multe persoane. Abordarea științifică a fenomenului de conflict s-a realizat în a doua pătrime a secolului XIX, datorită puternicilor zguduirii sociale – războaie, crize economice, revoluții sociale.

Conflictele apar natural, atât între copii, între interacțiunea dintre cadrele didactice, managerul unității de învățământ, cât și între cadrele didactice și părinți. Motivele pot fi întemeiate sau nu, însă pentru o bună desfășurare a activităților didactice și pentru o atmosferă propice învățării, este necesar să identificăm conflictul, apoi să îl rezolvăm.

Este firesc să apară conflicte în instituțiile de învățământ preșcolar, deoarece interacționează preșcolari și adulți cu personalități diferite, care au opinii, scopuri diferite, însă soluționarea conflictelor necesită voință, toleranță și sinceritate din partea acestora. În situațiile de conflict sunt implicate toate genurile de variabile, ce acoperă aproape toate aspectele comportamentului uman, valori, atitudini, convingeri [2, p. 120]. Conflictele și-au făcut loc și pe tărâmul magic al personajelor, printre chipurile angelice, cu ochi curioși, zâmbete largi și întrebări nenumărate. Setea de cunoaștere, scoate la suprafață de cele mai multe ori întrebări, situații problemă, care se transformă în conflicte. Pe umerii educatorului, cad responsabilități mari, atunci când se intersectează cu conflictul. În fiecare grupă, există copii care creează probleme, nu reacționează așa cum ne așteptăm, atunci când i se trasează sarcini, nu respectă regulile grupei. La grădiniță, conflictul poate fi rezolvat în mod creativ, folosind motivațiile generate de conflict, pen-

tru a crea ceva superior. Atunci când preșcolarul nu vrea să participe la activitatea de povestire, repovestire, povestea poate fi pusă în scenă printr-o piesă de teatru. Preșcolarul va fi fascinat de personaje și de noutatea materialelor didactice [2, p. 130]. Conflictul stimulează autocunoașterea și posibilitatea de a accepta și înțelege părerile celorlalți, dezvoltând spiritul de toleranță. Capacitatea de a aborda conflictele în mod constructiv contribuie la sănătatea individuală a preșcolarilor, precum și la o adaptare facilă la activitățile școlare.

În procesul pedagogic și managerial, conflictele pot avea atât un caracter constructiv, cât și distructiv. Este necesar de apreciat diferențiat de fiecare dată conduita fiecărui participant în parte, precum și a situației în întregime, deoarece pentru unul conflictul poate fi constructiv, pentru altul – distructiv. Consecințe constructive au loc, atunci când se folosesc căi eficiente de rezolvare de tipul câștig – câștig. Conflictul oferă un potențial imens de dezvoltare, direcționat spre extinderea cunoștințelor despre situația dată, dezvoltarea aptitudinilor de a pronostica și conduce interacțiunile interpersonale, dezvoltarea personală. Cu cât mai mare este potențialul de dezvoltare, cu atât mai deplin individul își dezvoltă laturile personale puternice și detestă cele slabe ale oponentilor săi. Greșelile și nereușitele pot servi drept un impuls în dezvoltarea personalității. Conflictul este produsul unei activități manageriale păguboase a instituției educaționale, iar conștientizarea și înțelegerea lui ca simptom al relațiilor comportamentale interpersonale preșcolare – educator, educator – manager, părinți, ne permite să-l folosim pentru a diagnostica deficiențele și a îmbunătăți calitatea procesului instructiv-educativ. Rezolvarea eficientă și la timp a conflictului accelerează tempoul perfecționării morale a oamenilor, îmbunătățește relațiile dintre ei. Cercetările în domeniul psihologiei demonstrează, că frustrările și trăirile avute în primii ani de viață pregătesc copilul pentru a lupta cu contradicții și dificultățile vieții. Rezolvarea eficientă a conflictului educă bunăvoință, independență, compasiunea și rețineră, consolidează în plan moral și etic personalitatea individului, cristalizează demnitatea umană.

Conflictul are și consecințe distructive, atunci când influențează negativ starea de bine a omului, când provoacă depresia, insatisfacția. Conflictul educator-educabil este, de multe ori, o barieră în corectarea unor lucruri care influențează emoțional copilul. Apariția disconfortului intern dereglează procesul formării personalității, stimulează stări negative care influențează activismul, inițiativa personală, diminuează respectul față de propria persoană. Există și alte consecințe negative precum provocarea brutalității, pierderea autorității părintelui sau a educatorului, lipsa interesului pentru activități, abandonul școlar [3, p. 83-85].

În concluzie, conflictul este natural și eradicarea lui este imposibilă, de aceea este necesară manipularea lui în mod constructiv, în interesul tuturor celor implicați. Pentru o bună gestionare a conflictelor, ne putem îmbunătăți abilitatea de management al conflictului, astfel vom deveni mai competenți în managementul relațiilor umane, al abilităților de comunicare [1, p. 134].

Referințe:

1. SÎRBU, M., GORGHIU, A., CROITORU-ANGHEL, D.M. București: Universul Juridic, 2013.
2. CONSTANTIN, A.S., NECULAU, Adrian. *Psihologia rezolvării conflictului*. București: Polirom, 1998.
3. ȘOFRON, L., Consecințe constructive și distructive a conflictelor în procesul educației. În: *Valorificarea patrimoniului național în educație. Materialele conferinței științifice*. UST. Chișinău, 1996, pp. 83-85.
4. PATRAȘCU, D., PATRAȘCU, L., MOCRAC, A. *Metodologia cercetării și creativități psihopedagogice*. Chișinău: Lumina, 2005.
5. CORNELIUS, H., FAIER, S. *Știința rezolvării conflictelor*. București: Știința și Tehnica, 1996.

EVALUAREA COMPETENȚELOR PROFESIONALE ALE CADRELOR DIDACTICE

EVALUATION OF TEACHERS' PROFESSIONAL SKILLS

Dorina PUTINĂ, ORCID: 0000-0002-0083-2611
Universitatea de Stat din Moldova

CZU: 37.011.31:377.091.279.7(478)

e-mail: dorinaputina11@gmail.com

Strategia Educația-2030 stabilește o serie de obiective orientate spre racordarea educației la cerințele și nevoile pieței muncii, din perspectiva dezvoltării sustenabile, prin restructurarea mecanismelor de dezvoltare a capitalului uman, asigurarea sistemului educațional de toate nivelurile de învățământ cu personal didactic, științifico-didactic și managerial calificat, competent și competitiv, îmbunătățirea formării profesionale inițiale și asigurarea calității programelor de formare a cadrelor didactice conform standardelor de calitate și, nu în ultimul rând, consolidarea coeziunii socioeducaționale pentru o educație de calitate, prin conjugarea eforturilor tuturor factorilor și actorilor procesului educațional [2].

Codul educației al Republicii Moldova (art.45) stipulează că evaluarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice este un proces complex atât intern, cât și extern [3]. La nivelul instituției de învățământ, evaluarea cadrelor didactice reprezintă un proces sistemic continuu, desfășurat anual, de o comisie care monitorizează și estimează experiența profesională a cadrelor didactice, în baza unei metodologii de evaluare aprobată de Ministerul Educației și Cercetării. Evaluarea externă a cadrelor didactice se efectuează o dată la 5 ani de către organele abilitate, în baza unei metodologii de evaluare aprobată de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării.

Evaluarea internă a cadrelor didactice este reglementată de Standardele de competență profesională a cadrelor didactice din învățământul general, aprobate prin ordinul ministrului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018. Standardele constituie un cadru de referință important pentru autoevaluarea nivelului de performanță al cadrelor didactice, pentru dezvoltarea continuă a competențelor profesionale, în raport cu necesitățile educaționale, tendințele existente și gradul didactic solicitat; pentru motivarea autoformării și realizării unei activități didactice de calitate [6, p. 3]. Repartizate în cinci domenii de competență, care reflectă natura complexă a activității profesorului, documentul precizează pentru fiecare domeniu standardul necesar de atins/realizat: *proiectarea didactică, mediul de învățare, procesul educațional, dezvoltarea profesională și parteneriate educaționale*. Fiecare standard este derivat în indicatori care reflectă acțiunile cadrului didactic, oportune pentru atingerea lor. Indicatorii sunt atât dovezi ale funcționalității standardelor, cât și sursa de elaborare a diferitelor instrumente de evaluare/monitorizare a acțiunilor/activității cadrului didac-

tic, raportate la standarde de competențe profesionale. Observarea directă a activității, analiza documentelor, chestionarea/interviuearea tuturor factorilor de interes, examinarea portofoliilor și alte modalități și surse de verificare demonstrează atingerea standardelor. Acest document servește atât cadrului didactic pentru autoevaluare, cât și factorilor de decizie pentru realizarea evaluării externe.

Evaluarea în baza standardelor evidențiază abilitatea cadrului didactic de a integra cunoștințele teoretice, deprinderile practice și capacitatea proprie de gândire, analiză și sinteză pentru a efectua activități și a obține rezultate la nivelul calitativ descris în standard, asigurând obținerea performanței în activitate. Performanța indică nivelurile superioare ale indicatorilor de calitate, rezultatele și realizările excepționale, eficiența maximă, implică obligațiuni reciproce (individuale, organizaționale) și presupune participarea activă la dezvoltarea instituției și la promovarea imaginii pozitive. Evaluarea performanței cadrelor didactice reprezintă un criteriu de validare a procedurilor de selecție, de instruire a angajaților, de motivare, de avansare în carieră etc. și joacă un rol semnificativ din perspectiva performanței școlii [1, p. 5].

Atestarea cadrelor didactice constituie o acțiune de evaluare cu funcție pedagogică și socială specifică, ce constă în stabilirea nivelului de competență a cadrelor didactice, în conformitate cu standardele profesionale, dezvoltate individual, la nivelul practicii didactice și prin cursuri specializate de perfecționare profesională, precum și prin crearea cadrului motivațional pentru dezvoltarea profesională, pentru realizarea maximă a potențialului intelectual și creativ al cadrului didactic [4, p. 98]. Procesul de atestare pune în evidență profesionalismul, calitatea procesului educațional și integritatea cadrului didactic. Aceasta reprezintă o formă de instruire continuă, de aspirație și avansare în cariera didactică.

Reglementările referitoare la sistemul de evaluare necesar pentru atestarea cadrelor didactice sunt incluse în documente oficiale de politică a educației, cu caracter general (Codul educației) și specific (Standardele de competență profesională a cadrelor didactice din învățământul general, Regulamentul de atestare a cadrelor didactice din învățământul general, profesional tehnic și din cadrul serviciilor de asistență psihopedagogică etc.), care vizează activitatea de formare inițială și continuă a cadrelor didactice.

Dacă evaluarea cadrelor didactice în baza standardelor este o un proces realizat la nivelul echipei manageriale, atunci implicarea cadrului didactic în procesul de atestare, este benevolă și se realizează o dată la cinci ani, pentru confirmarea sau conferirea consecutivă a gradului didactic doi, unu și superior.

În anul 2020, s-a propus spre discuții *Metodologia de evaluare a cadrelor didactice din învățământul general și profesional tehnic*. Scopul *Metodologiei* constă în reglementarea procedurii de evaluare a cadrelor didactice din învățământul general și profesional tehnic, inclusiv prin identificarea punctelor forte ale pregătirii profesionale, precum și a domeniilor de îmbunătățire ale acestora [5, p. 8]. Implementată, metodologia ar facilita remedierea practicilor de evaluare a cadrelor didactice, din

perspectiva corelării lor cu necesitățile de creștere profesională, cu propriile scopuri de dezvoltare a carierei și cu finalitățile în educația copiilor și a tinerilor.

Referințe:

1. ANDRIȚCHI, V. Evaluarea resurselor umane în învățământul preuniversitar. În: *Didactica Pro.* 2013, nr.5-6 (81-82), pp. 3-8.
2. Buletin-informativ-aprilie-Educatia-2030.pdf Disponibil <https://ipp.md/wp-content/uploads/2022/06/Buletin-informativ-aprilie-Educatia-2030.pdf> [Accesat: 21.08.2022]
3. Codul educației al Republicii Moldova nr. 152 din 17.07.2014.
4. CRISTEA, S. Atestarea cadrelor didactice. În: *Didactica Pro.* 2013, nr.5-6 (81-82).
5. Metodologia de evaluare a cadrelor didactice din învățământul general și profesional ethnic. Disponibil www.particip.gov.md [Accesat: 27.04.2022].
6. Standardele de competență profesională a cadrelor didactice din învățământul general. Chișinău, 2018. Disponibil https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competenta_profesionala_ale_cadrelor_didactice_din_invatamantul_general.pdf [Accesat: 23.06.2022].

STUDIU PRIVIND NIVELUL DE PREGĂTIRE PROFESIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE ÎN DOMENIUL GÂNDIRII CRITICE

STUDY ON THE LEVEL OF PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS IN THE FIELD OF CRITICAL THINKING

Vasilica BALERCĂ, ORCID: 0000-0001-7566-8409
Universitatea de Stat din Moldova

CZU: [37.011.3-051:159.955.5]:303.4

e-mail: balerca_vasy@yahoo.com

Abordarea pedagogică a fenomenului de gândire critică pornește de la diagnosticarea nivelului de pregătire profesională a cadrelor didactice în domeniul dezvoltării proceselor cognitive superioare, identificarea factorilor psihopedagogici favorizanți ai procesului educațional și fundamentarea pe politici educaționale de sprijinire a profesorilor în implementarea strategiilor specifice în context școlar. Se consideră că o activitate educațională planificată riguros, utilizând sarcini ce stimulează activismul elevilor, produce efecte pe plan cognitiv favorizând formarea unei gândiri de tip critic și constituie fundamentul pentru perfecționarea cadrelor didactice în acest domeniu conducând la optimizarea strategiilor de aplicare în practică a noțiunilor dobândite.

Scopul studiului de față constă în evaluarea nivelului de pregătire științifică a cadrelor didactice în abordarea psihologică, pedagogică și metodologică a procesului de stimulare și dezvoltare a gândirii critice la elevi.

Obiectivele urmărite au fost: analiza formării inițiale de specialitate, nivelul abilităților de utilizare a instrumentelor specifice dezvoltării la nivel cognitiv, impactul participării la programele de formare în domeniul educației intelectuale.

La soluționarea problemelor enunțate, au participat un număr de 20 de cadre didactice din învățământul primar ce aparțin Școlii Gimnaziale nr.1 Țolici, județul Neamț, România. Procedura de selecție a cadrelor didactice a avut în vedere îndeplinirea condiției de a preda în cadrul învățământului primar, deoarece o intervenție optimă în acest domeniu se consideră a se derula cât mai timpuriu pentru formarea corectă a abilităților cognitive.

Instrumentul care a stat la baza demersului constatativ, destinat cadrelor didactice, au fost: „Chestionarul de identificare a pregătirii profesionale a cadrelor didactice în domeniul gândirii critice”.

Identificarea nivelului de pregătire profesională a cadrelor didactice s-a concretizat prin completarea unui chestionar ce evaluează aspectele importante ale demersului educativ din perspectiva formării abilităților cognitive de tip superior. Chestionarul este format din 6 itemi și a vizat: gradul de participare la cursurile de formare în domeniul dezvoltării gândirii critice; nivelul de informare în domeniul gândirii critice; gradul de utilizare în activitatea didactică a sarcinilor ce stimulează gândirea critică; viziunea

didactică asupra procesului educațional; utilizarea metodelor didactice tradiționale sau moderne; practicarea stilurilor educaționale formale sau informale.

Analiza chestionarului aplicat a oferit informații relevante privind pregătirea profesională a cadrelor didactice participante la cercetare și a diagnosticat nivelul de cunoaștere și de aplicabilitate a noțiunilor asimilate în procesul educativ.

Itemul 1 a vizat gradul de participare a cadrelor didactice participante la experiment la cursuri de formare pe tema gândirii critice. S-a constatat că inițial doar 2 cadre didactice au participat, ceea ce denotă un nivel scăzut al organizării cursurilor de perfecționare în domeniul gândirii critice și un dezinteres sau o lipsă de conștientizare a acestui aspect.

Analiza **Itemului 2** a urmărit diagnosticarea nivelului de informații asimilat deținut de cadrele didactice din eșantionul experimental cu privire la gândirea critică. În etapa inițială, la începutul programului formativ s-a constatat că 9 subiecți au cunoștințe foarte puține despre gândirea critică, 9 subiecți cunoștințe minime și doar 2 dintre ei au cunoștințe mai aprofundate. Se constată un nivel scăzut de informare în domeniul gândirii critice, nivel ce se impune a fi îmbunătățit printr-un program de formare.

În analiza **Itemului 3** s-a avut în vedere gradul în care cadrele didactice au introdus în procesul educațional sarcini specifice stimulării gândirii critice. S-a constatat că doar 2 subiecți formulează sarcini de stimulare a gândirii critice, 7 subiecți foarte rar și 11 subiecți rar. Concentrarea rezultatelor spre „rar” și „foarte rar” denotă că lipsa unei pregătiri profesionale temeinice în domeniul gândirii critice nu are o aplicabilitate eficientă în practica educațională.

În analiza **Itemului 4** s-a constatat că doar 5 subiecți au o viziune modernă a învățării în etapa inițială a experimentului. Lipsa unei viziuni moderne manifestate de cadrele didactice este cauzată de manifestarea unui conservatorism specific pe fondul lipsei de informare corectă și eficientă.

Analiza rezultatelor înregistrate la **Itemul 5** a evidențiat că în etapa inițială doar 5 cadre didactice utilizează metode activ-participative. Utilizarea frecventă a metodelor tradiționale se realizează pe fondul unei „comodități” pedagogice, deoarece acestea nu necesită o pregătire în prealabil și nu sunt consumatoare de timp, în timp ce metodele activ-participative impun o informare corectă în vederea aplicării în condiții eficiente.

În analiza **Itemului 6** s-a constatat inițial că 16 dintre subiecți utilizează un stil educațional informal și doar 4 dintre ei se bazează pe stilul formal. Abordarea unui stil educațional formal sau informal depinde de pregătirea inițială a cadrelor didactice și viziunea asupra învățării.

Concluziile care reies din aplicarea chestionarului și care vor constitui fundamentul pentru organizarea unui program de formare destinat pregătirii profesionale continue a cadrelor didactice în domeniul gândirii critice sunt următoarele:

- se constată o lipsă de implicare a cadrelor didactice participante la experiment la cursurile de formare în domeniul gândirii critice;
- se constată că nu există o bună informare a cadrelor didactice participante și o lipsă de pregătire în domeniul gândirii critice;

- se constată că s-au introdus foarte rar în procesul educațional, a sarcinile ce stimulează gândirea critică;
- se constată o utilizare frecventă a metodelor tradiționale în detrimentul celor activ-participative;
- se constată o abordare frecventă a unei viziuni tradiționale fără manifestarea inițiativei de abordare modernă a învățării;
- se constată adoptarea frecventă a unui stil educațional informal.

O pregătire profesională de calitate contribuie la atingerea standardelor eficienței în educație și se realizează doar în condițiile unei informări corecte și a unei conștientizări a importanței pe care o are formarea și dezvoltarea gândirii critice la elevi.

Referințe:

1. ANEMȚOAICEI, O.(coord.) *Queer. Gândire critică, conștiință politică și practici culturale în România*. București: Editura Hecate, 2020. ISBN 978-606-947-129-6
2. BALERCĂ, V. *Analiza procesului educațional de dezvoltare a gândirii critice din perspectiva activității cadrelor didactice*. Revista Educația Azi, nr.3 – revistă indexată în bazele de date internaționale. 2022, pp. 8-9. ISSN 2457-8428. <https://educatiaazi.wgz.ro/meniu/numarul-curent>
3. BALERCĂ, V. *The importance of the level of preparation of teachers in the field of critical thinking in the current educational system*. In: *Acta et Commentationes. Sciences of Education*. ISSN 1857-0623. in press
4. BOCOȘ, M., CHIȘ, V. *Management curricular. Repere teoretice și aplicative*. Pitești: Paralela 45, 2013. ISBN 978-973-47-1628-9.
5. BRATU, G. *Aplicații ale metodelor de gândire critică la învățământul primar*. București: Humanitas Educațional, 2004.
6. CHERVASE, C. Predarea pentru dezvoltarea unei gândiri critice. În: *Tribuna*. 2003, nr. 699, p. 7.
7. CLITAN, Gh. *Gândire critică*. Timișoara: Eurobit, 2003. ISBN 973-620-078-7
8. DUMITRU, I. Al. *Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă*. Timișoara: Editura de Vest, 2000. ISBN 973-36-0332-5.
9. ENACHE, R. *Managementul curriculum-ului*. București: Editura Universitară, 2019. ISBN 978-606-28-0881-5.

INTERDISCIPLINARY APPROACH: DEVELOPING RESEARCH SKILLS

ABORDAREA INTERDISCIPLINARĂ: DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR DE CERCETARE

*Irina SÎRBU, ORCID: 0000-0002-1080-2280
Universitatea de Stat din Moldova*

CZU: 001.2

email: irinasirbu.curs@gmail.com

An interdisciplinary approach is an important part of the education system modernization and creates a precedent for disputes about its effectiveness. It is difficult to deny its positive features, which allow modern teachers to learn to work in a team with their colleagues and help students to explore the world beyond their field. The traditional, disciplinary method used in schools for decades does not allow the new generation of students to fully develop, driving their thinking method into the framework of a specific subject, while today the emphasis is on a competence approach.

So, let's consider and answer to this important question: Is it possible to help students to develop research competence by applying an interdisciplinary method during the learning process? The interdisciplinary approach has many positive qualities, such as expanding the learning horizons, breaking down the barriers between disciplines, understanding the process of problem solving outside the context of a certain subject, leaving the comfort zone, teamwork, but it is impossible not to touch on the negative aspects of this method - the difficulties experienced by teachers in trying to integrate this method, a longer and more complex process of compiling didactic projects. As we can see, the main disadvantages fall on the teacher, not the student [3].

Today, both modern employers and universities prefer young people who are able to effectively solve emerging problems, despite the context of the situation. Looking at the problem from different perspectives, solving the problem using methods that may not be characteristic of a certain area, teamwork, creativity and innovation - all these features and other key details are important qualities characterizing a modern young person [3].

The development of research competence can be considered one of the most important problems faced by teachers of the twenty-first century. You may ask: Why? The new generation has become a challenge for the education system - the concentration problem, due to the active digitalization and constant consumption of information through fast flow, a request for new, creative, innovative solutions and methods of presenting information. Nowadays' students are not ready to perceive information blindly, not understanding why they may need this knowledge, where it will be possible to apply it in the future.

Let us consider specific examples of methods to increase the level of motivation and interest in the research process among students. Thinking about opportunities for collaboration, educators rarely turn to colleagues who teach fine arts, despite the fact that social and cultural aspects remain relevant for students in any context and help to better study the proposed topic. In conditions where the read work should be illustrated, processed graphically in a digital editor and turned into a printed book, the student will be motivated to study the text most thoroughly, highlight important details and moments for displaying the real picture in illustrations, study the types of illustrations, the capabilities of graphic editors, learn and study the subtleties of preparing the processed image for printing. The least obvious team would be specialists in mathematics and artistic education. For example, in the process of working on the “Portrait Proportions” project, owing to the cooperation between the specialists of the disciplines mentioned above, students could most accurately study the concept of proportion within the framework of mathematics lessons and apply the knowledge gained in the process of building a portrait. The presence of a goal and a specific end result motivated students to learn more about the topic of proportions. Here we can cite as an example a project that was able to combine such subjects as music education, fine arts education, English language and computer science. Students were asked to implement animation based on the text learned on English lessons. In addition to in-depth study of the text, students were able to practice new techniques for the animation development (stop-motion), select and record music for background accompaniment (team members who can play musical instruments), learn about the capabilities of programs that allow to edit the final product.

Project activities in groups and their impact on the research competence development are also the subject of controversy among many researchers. For example, in the book *Innovations in Interdisciplinary Teaching* [2], Richards D., argues that the projects that the team works on cannot always be successful and achieve the set tasks due to disagreements between the members of the group. This can be caused by the fact that everyone sees the end result differently. Working in a group can often be associated with the following problems: conflict situations arising between group members, a low level of cooperation, an illogical distribution of roles, etc. But there are authors who claim that the group method has many advantages, one of them being that it helps students to develop research and other competencies [4]. This method remains quite in demand among teachers and students.

Next we will consider its advantages. Interesting views on this issue can be found in “Young Adolescent Voices” by Susan J. Boyer and P. Bishop, where we learn about the results of a survey that showed that students are positive about this method and note that working as a team helped them to better master the material and contributed to personal growth, the development of tolerance towards colleagues (support for weak group members), leadership qualities, the development of long-term cooperation, and the creation of a democratic environment for learning. This statement is supported by the practice of “Young Adolescent Voices” authors, who joined a team of students of different ages to work on a multidisciplinary project. The eighth-grade representative commented

on this experience: “We are a team of sixth, seventh and eighth-grade students, which is very important because younger group members can get help from senior colleagues and eighth-grade students can take the lead. We stick together and work together” [1, p.6]. Another student, whose experience has been described in this paper, notes that the interdisciplinary approach helps to see the result of the work over the entire trimester, which fits in the portfolio, which motivates her to develop further [1, p.9]. Many students note that the interdisciplinary approach has helped them in the development of a communicative skill [1, p.9].

Interdisciplinary training programs do indeed require cooperation and participation. Working in such conditions may seem tedious, but all existing positive aspects should motivate us, teachers, to use this method as often as possible to improve the quality of education, increase the level of students’ motivation and develop their competencies that are so necessary to study at the university and at the future place of work.

References:

1. BOYER, S. J., BISHOP, P. A. Young Adolescent Voices: Students' Perceptions of Interdisciplinary Teaming, 2004, RMLE, v.1. Disponibil: <https://doi.org/10.1080/19404476.2004.11658176> [30.08.2022].
2. HAYNES, C. Innovations in Interdisciplinary Teaching, West port, CT, American Council on Education ORYX Press, 2002.
3. JONES, C. Interdisciplinary Approach - Advantages, Disadvantages, and the Future Benefits of Interdisciplinary Studies, ESSAI. Vol. 7, article 26, 2009. Disponibil: <http://dc.cod.edu/essai/vol7/iss1/26> [26.08.2022].
4. RAVEN, J. Competence in Modern Society: Its Identification, Development and Release. Unionville, New York: Royal Fireworks Press, 1997.

CURRICULUMUL PENTRU EDUCAȚIA NONFORMALĂ ÎN DEZVOLTARE

CADRUL DE REFERINȚĂ AL EDUCAȚIEI NONFORMALE A ADULȚILOR: ABORDARE ANDRAGOGICĂ

THE REFERENCE FRAMEWORK OF NONFORMAL EDUCATION OF ADULTS: ANDRAGOGIC APPROACH

Vladimir GUȚU, ORCID: 0000-0001-5357-4217
Universitatea de Stat din Moldova

CZU: 37.013.83:374.71/.73

e-mail: vladimir.gutu@yahoo.com

Introducere. Învățarea și educația adulților este un proces global care integrează toate laturile personalității și toți factorii de socializare ai acestora și se realizează în cadrul a trei forme organizaționale: educație formală, educație nonformală și educație informală.

Învățarea și educația nonformală a adulților este un proces organizat sau/și situațional și/sau spontan, vizează dezvoltarea acelor abilități care sunt necesare pentru satisfacția unor nevoi personale și care creează contexte și oportunități pentru libertatea reală de a crea și acționa independent. Învățarea și educația nonformală a adulților se axează, ca orice act educațional, pe viziunea didactică, finalități, proces, resurse – componente ale unui curriculum modern.

Învățarea și educația nonformală a adulților, având caracteristici specifice, generează și necesitatea dezvoltării fundamentelor științifice ale acestui proces: psihologice, pedagogice, sociale, manageriale, logistice. De menționat că aceste fundamente parțial sunt reflectate în mai multe publicații, însă nu există un *Cadru de referință al educației nonformale a adulților*, ca concept unitar, ca paradigmă andragogică.

Cadrul de referință al educației nonformale a adulților: un posibil concept. Elaborarea unui document de acest tip trebuie pornită de la două premise fundamentale: (1) definirea clară a noțiunii de „învățare și educație nonformală a adulților” și (2) axarea pe prevederile conceptuale ale pedagogiei adulților – andragogiei.

Așadar, *educația nonformală* desemnează o realitate mai puțin formalizată sau neformalizată, însă cu efecte formative. Activitățile educaționale angajate în acest sens se caracterizează printr-o mare diversitate, flexibilitate, fiind determinate de interesele și opțiunile individuale ale adulților. Conceptul-cheie al educației nonformale constă în realizarea funcției de complementaritate în raport cu educația formală. Această funcție se realizează prin două direcții: activități organizate în afara instituțiilor de învățământ: cercuri, concursuri, competiții, manifestări culturale și artistice etc.; activități organizate în cadrul instituțiilor specializate: centre de creație, cluburi etc.

Caracteristicile de bază ale educației nonformale: flexibilitate și mai mare deschidere în raport cu educația formală; proiectarea pedagogică neformalizată, deschisă spre interdisciplinaritate și educație permanentă, spre inovație și experiment; evaluarea facultativă, neformalizată cu accente pe stimulare; costurile mai mici față de cele ale educației formale. Prin aceste caracteristici, educația nonformală se plasează în afara sistemului de învățământ formal, însă în strânsă corelație cu acesta, fiind menită să ofere serviciile sale adulților și să atingă obiectivele educaționale preconizate/ identificabile.

Educația nonformală se încadrează în conceptul educației pe parcursul întregii vieți și este privită ca o strategie de creare/constituire a societății bazate pe cunoaștere [2, p.67].

În acest aspect, andragogia reprezintă un sistem de poziționări conceptuale care, în mare parte, și constituie un cadru de referință al învățării și educației adulților. În Tabel prezentăm bazele epistemologice ale andragogiei ca orientări conceptuale de elaborare a unui Referențial al învățării și educației nonformale a adulților.

Tabel

Demersuri andragogice ale unui Cadrul de referință al învățării și educației nonformale a adulților

Demersuri psihologice	Demersuri pedagogice
1. <i>Asociativismul</i>. Procesul de învățare se produce prin asociații (I.Pavlov, W.James, J.Dewey și alții). 2. <i>Behaviorismul</i>. Procesul de învățare se bazează pe formarea de conexiuni în creier în baza formulei „stimul – efect” (E.Thorndike). 3. <i>Gestaltismul</i>. Învățarea este legată de procesele memoriei și ale gândirii și se bazează pe conceptul unității și dinamismului integralității și structuralității proceselor psihice și de dobândire de noi experiențe (M.Wertheimer, W.Kouller și K.Kaffka). 4. <i>Constructivismul</i>. Teorie a cunoașterii privită ca proces de recunoaștere a realității care permite individului să se adapteze mediului. Constructivismul se axează pe ideea construirii cunoașterii prin resursele interne ale individului, din propria inițiativă și activismul în procesul de învățare. 5. <i>Teoria acțiunilor mintale</i> fundamentată de P.Galperin, P.Janet. Învățarea se axează pe formarea pe etape a acțiunilor minime și a noțiunilor. 6. <i>Teoria social-cognitivă a lui A.Bandura</i>. Acumularea de achiziții noi are loc în procesul interacțiunii între mediu și caracteristicile personale ale adultului.	1. <i>Modelul logocentric</i> sau modelul axat preponderent pe formarea de cunoștințe. Educabilul este, mai degrabă, obiectul învățării. 2. <i>Modelul empiricentric</i> se axează pe caracterul formativ al instruirii și pe descoperirea proprie de către adulți. 3. <i>Modelul tehnocentric</i> se axează pe raționalizarea strictă a procesului de instruire în sensul descompunerii învățării în operații concrete. 4. <i>Modelul sociocentric</i> se axează pe învățarea prin cooperare în colectiv, în grupuri mici ale adulților. 5. <i>Modelul psihocentric</i> se axează pe valorificarea nevoilor adulților de formare/dezvoltare profesională și personală. 6. <i>Modelul instruirii dezvoltative</i> se axează pe acțiuni de comparație, generalizare, conceptualizare prin intermediul gândirii empirice a educabilului de a rezolva multitudini de sarcini. 7. <i>Modelul instruirii problematizate</i> reprezintă o modalitate de interacțiune între formator și formabil în vederea situațiilor-problemă.

Așadar, învățarea și educația nonformală a adulților, axată pe andragogie, este un sistem specific, care se fundamentează în baza principiilor, conținuturilor, proceselor proprii. Acest demers are nevoie de o abordare științifică, axiologică, metodologică, managerială, dar și experimentală.

Această nevoie a elaborării unui *Cadrul de referință al învățării și educației non-formale a adulților* este generată de următoarele: asigurarea coerenței și continuității între educația formală și educația nonformală a adulților; ajustarea politicilor în domeniul educației nonformale a adulților la tendințele internaționale și documentele normative existente; crearea condițiilor socioeconomice, motivaționale, organizaționale și educaționale de realizare a educației nonformale a adulților.

Cadrul de referință al învățării și educației nonformale a adulților va fi un document de pionierat de politici educaționale, având următoarele funcții: *de conceptualizare/fundamentare*, întrucât definește reperele conceptuale, metodologice și praxiologice și prezintă componentele, demersurile esențiale ale educației nonformale a adulților din perspectivă filosofică, psihologică, sociologică, pedagogică și managerială; *reglatoare și normativă*, deoarece definește cadrul de politici de dezvoltare a educației nonformale a adulților, în general, și de dezvoltare curriculară, în special; *integratoare*, întrucât stabilește liniamente, conexiuni/interconexiuni între educația formală și cea nonformală și, respectiv, educația informală; *metodologică*, dat fiind că stabilește formele, metodele de elaborare a produselor curriculare specifice educației adulților și de aplicare procesuală a acestora; *managerială*, întrucât vizează modalități specifice de gestionare a educației nonformale a adulților în raport cu formele organizaționale și profilurile de activitate [1, p.4-5].

Cadrul de referință al învățării și educației nonformale a adulților va include în structura sa următoarele componente: politici europene, internaționale și naționale privind educația nonformală a adulților; concepția educației nonformale a adulților; referințe ale managementului educației nonformale a adulților și altele.

Concluzii. *Cadrul de referință al învățării și educației nonformale a adulților* va genera reactualizarea unor prevederi normative și reglatorii cu referire la următoarele aspecte: definirea clară a educației nonformale a adulților din perspectiva andragogică; formularea principiilor politicilor de stat în domeniul educației nonformale a adulților; conceptualizarea curriculumului pentru educația nonformală a adulților; stabilirea unui sistem de management al educației nonformale a adulților; stabilirea surselor și metodelor de funcționare a educației nonformale a adulților. Așadar, elaborarea și valorificarea *Cadrului de referință al învățării și educației nonformale a adulților* va crea noi oportunități de dezvoltare a unei societăți bazate pe cunoaștere.

Referințe:

1. GUȚU, VI. (coord.șt.), et al. *Cadrul de referință al educației și învățământului extrașcolar din Republica Moldova*. Chișinău, 2021. 98 p. ISBN 978-9975-152-98-3.

2. GUȚU, VI., VICOL, M.-Iu. *Tratat de pedagogie: între modernism și postmodernism*. Iași: Performantica, 2014. 554 p. ISBN 978-606-685-170-1.

Rezumatul a fost elaborat în cadrul Programului de Stat: „Cadrul conceptual, metodologic și managerial al educației nonformale în Republica Moldova”. Cifru: 20.80009.0807.23.

CURRICULUM DE BAZĂ PENTRU ÎNVĂȚAREA ȘI EDUCAȚIA NONFORMALĂ A ADULȚILOR: CONCEPT ȘI PARTICULARITĂȚI

CORE CURRICULUM FOR NONFORMAL LEARNING AND EDUCATION OF ADULTS: CONCEPT AND PARTICULARS

Carolina ȚURCANU, ORCID: 0000-0001-8450-3075

Universitatea de Stat din Moldova

CZU: 378.147:374.7

e-mail: carolina.turcanu@gmail.com

Introducere. Necesitatea transformării educației, în general, și a educației adulților, în special, a fost discutată pe larg la *Summitul ONU Transformarea Educației 2022* din aprilie 2022. Educația ar trebui să le ofere educabililor cunoștințe, abilități, valori și atitudini pentru a fi rezilienți, adaptabili și pregătiți pentru viitorul incert, contribuind, în același timp, la bunăstarea globală și la dezvoltarea durabilă. Învățarea fundamentală ar trebui să includă alfabetizarea; informatizarea; dezvoltarea abilităților științifice; familiarizarea cu științele umanistice și artele – ceea ce este indispensabil pentru învățarea pe tot parcursul vieții. În plus, curricula trebuie să pună accent pe învățarea ecologică, interculturală și interdisciplinară, astfel încât toți aducabilii din copilăria timpurie până la vârsta adultă nu numai să dobândească cunoștințe relevante, ci să fie apti să ia decizii și măsuri necesare în vederea menținerii păcii globale, dezvoltării durabile și transformării societății.

Aproximativ 773 mil. de tineri și adulți încă nu au competențe de bază de alfabetizare. Fiecare al patrulea tânăr este analfabet astăzi în țările cu venituri economice mici. Chiar și în țările cu venituri medii și superioare, o proporție considerabilă a copiilor de 15 ani în școală nu sunt în măsură să înțeleagă ceea ce citesc dincolo de nivelurile cele mai elementare. Disparitățile economice, barierele de gen și geografice, discriminarea etnică și lingvistică și lipsa relevanței culturale au impact asupra realizării educaționale, a învățării și a dezvoltării abilităților. Deficiențele în educație urmăresc indivizii de-a lungul vieții. Ratele de participare la forța de muncă au scăzut lent în aproape toate regiunile lumii și categoriile de venit din 1990. Acest lucru este valabil mai ales pentru participarea tinerilor și poate fi atribuit parțial nivelurilor îmbunătățite de educație, dar unul din cinci tineri de astăzi nu sunt încadrați în muncă, educație sau formare [2, p.7].

Cadrul conceptual de referință al Curriculumului de bază pentru învățarea și educația nonformală a adulților. Propunerile *Summitului ONU Transformarea Educației 2022*, din aprilie 2022, derivă din analiza provocărilor globale generate de pandemia COVID-19; consecințele conflictului armat din Ucraina; crizele economică, energetică, demografică, climatică etc. și țin de mai multe aspecte ale educației, pe plan global, inclusiv de educația adulților, cea mai vulnerabilă pătură a societății.

În acest context, creșterea lentă a accesului adulților la educație și, în primul rând, la cea nonformală, creșterea impactului climatic asupra educației, schimbările rapide pe piața muncii, criza valorilor democratice, radicalizarea societăților impun căutarea de noi viziuni asupra educației și asupra educației adulților, în special, și anume: educația trebuie să fie relevantă pentru toate formele de muncă în schimbare; educația trebuie realizată pe parcursul întregii vieți; educația trebuie să asigure dezvoltarea durabilă fiind un scop și un principiu educațional; educația trebuie să asigure realizarea intereselor, oportunităților, opțiunilor proprii ale educabililor la toate vârstele și, prioritar, la vârstele adulte.

Realizarea acestor prevederi, în mare parte, este asigurată de un *Curriculum* relevant. Ținând cont de o mare diversitate de contexte, situații, forme de educație, de nevoile de învățare și educație a adulților este dificil de a elabora pentru fiecare caz un *Curriculum* educațional relevant. Totodată, în viziunea noastră, poate fi elaborat un *Curriculum de bază pentru învățarea și educația nonformală a adulților*, axat pe un sistem de competențe generale și specifice.

Proiectarea *Curriculumului de bază: sistem de competențe pentru învățarea și educația nonformală a adulților* poate fi axată pe următoarele repere: raportarea la dinamica și nevoile actuale generate de mutațiile la nivel de societate și, în speță, la nivelul pieței muncii; raportarea la nevoile, interesele, aptitudinile, oportunitățile adulților din perspectiva profesionalizării continue și dezvoltării personale; raportarea la specificul și valențele formative ale domeniilor, profilurilor de formare profesională și personală; raportarea la competențele-cheie și la competențele pentru educația formală, în vederea asigurării continuității și dezvoltării personalității celor ce învață în plan profesional și personal; raportarea la acele tradiții și experiențe ale sistemului autonom de educație nonformală care sunt pertinente din punctul de vedere al eficienței și eficacității.

Curriculumul de bază: sistem de competențe pentru învățarea și educația nonformală a adulților va include următoarele componente: *Preliminarii*; *Competențe-cheie/transversale*; *Competențe generale pentru domeniile de profesionalizare și dezvoltare personală*; *Taxonomia competențelor*.

Actualitatea elaborării *Curriculumului de bază: sistem de competențe pentru învățarea și educația nonformală a adulților*, care ar stabili orientările clare privind finalitățile educaționale, este determinată de mai mulți factori: necesitatea creării unui mecanism care ar regla și asigura coerența învățării și educației nonformale a adulților la nivel de domenii și profiluri de formare profesională continuă și dezvoltare personală; necesitatea creării unui cadru teleologic diversificat al învățării și educației nonformale a adulților; necesitatea racordării sistemului de finalități pentru educația nonformală a adulților la competențele-cheie pentru educația pe parcursul întregii vieți (Recomandările Consiliului Europei privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții, Bruxelles, 22 mai 2018); competențe transversale sustenabile (ODD); necesitatea asigurării coeziunii dintre diferite categorii de competențe, dar și la cele de dezvoltare durabil.

Curriculumul de bază: sistem de competențe pentru învățarea și educația nonformală a adulților are menirea de a asigura racordarea învățării și educației nonformale

a adulților la paradigma învățării axate pe competențe – un nou cadru de referență al finalităților educaționale.

Componenta dominantă a *Curriculumului de bază: sistem de competențe pentru învățarea și educația nonformală a adulților* o constituie *competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții; competențele transversale sustenabile și competențele necesare în secolul XXI*.

Competențele-cheie sunt acele competențe de care au nevoie toți cetățenii pentru împlinirea și dezvoltarea personală, ocuparea unui loc de muncă, incluziune socială, un stil de viață durabil, o viață de succes în cadrul unor societăți pașnice, o gestionare a vieții care ține seama de aspecte legate de sănătate și cetățenie activă. Acestea sunt dezvoltate în perspectiva învățării pe tot parcursul vieții, începând din copilăria mică și pe tot parcursul vieții adulte, prin intermediul învățării formale, nonformale și informale, în toate contextele, inclusiv familie, școală, locul de muncă, vecinătate și alte comunități [1, p.9].

Competențele specifice domeniilor și profilurilor de formare/dezvoltare profesională și de dezvoltare personală (de formare a culturii generale) se deduc din competențele-cheie, din specificul activităților în cadrul domeniilor și profilurilor respective, precum și din nevoile de profesionalizare și de dezvoltare personală în cadrul acestor profiluri. Această categorie de competențe se concretizează și se prezintă gradual în procesul de proiectare și realizare a activităților de profesionalizare și de dezvoltare personală.

Concluzie. Cerințele proiectării curriculare impun realizarea unor acțiuni pedagogice situate într-o ordine ierarhică explicită: fundamentarea clară a concepției curriculumului de profil sau pe tipul de activități (*centrare pe cel ce învață, centrare pe competențe, centrare pe context, centrare pe nevoi*); definirea clară a competențelor în termeni de finalități, angajate în selectarea și ordonarea conținuturilor în funcție de potențialul său formativ, valorificabil la maximum în contextul vârstei psihologice, dar și în raport cu interesul, aptitudinile, orientările valorice ale adulților; divizarea materiei pe module/unități mari de conținut, aplicabile în sensul educației diferențiate, individualizate, contextuale, situaționale; sugerarea soluțiilor metodologice opționale în diferite situații de educație nonformală în cadrul profilurilor respective.

Referințe:

1. GUȚU, Vl. (coord.șt.) ș.a. *Curriculum de bază: competențe pentru educația și învățământul extrașcolar din Republica Moldova*. Chișinău: CEP USM, 2020. 30 p. ISBN: 978-9975-152-67-9.
2. *Summit-ul ONU Transformarea Educației 2022*. Viitorul educației: Note de informare. Raportul Comisiei Internaționale pentru Viitorul Educației, aprilie 2022, 17 p.

Rezumatul a fost elaborat în cadrul Programului de Stat: „Cadrul conceptual, metodologic și managerial al educației nonformale în Republica Moldova”. Cifru: 20.80009.0807.23.

STRATEGIA NAȚIONALĂ DE ACȚIUNE COMUNITARĂ ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI INCLUZIVE

THE NATIONAL COMMUNITY ACTION STRATEGY IN THE CONTEXT INCLUSIVE EDUCATION

Valentin Cosmin BLÂNDUL, ORCID: 0000-0002-4778-0142
Universitatea din Oradea, România

CZU: 37.043.2-056:364-32

e-mail: bvali73@yahoo.com

Societatea contemporană – fie că este vorba despre România sau despre restul lumii – parcurge o serie de transformări, având un caracter profund și permanent. Putem menționa aici transformările din punct de vedere economic, social, cultural, demografic ș.a.m.d., care, în timp, poate influența evoluția mentalității indivizilor. Unul dintre cele mai bune exemple în acest sens este reprezentat de trecerea de la politica predominant izolaționistă a unor state la cea favorabilă globalizării, bazată pe competiție – pe de o parte, pe toleranță și respect – pe de altă parte. Întrucât reprezintă un pilon în dezvoltarea societății, învățământul ar trebui să constituie un model de bună practică în ceea ce privește globalizarea, prin promovarea cooperării, spiritului de fair-play, respectului, toleranței față de nevoile celorlalți, acceptării diversității etc. [3]. Domeniul cu impactul vizual și emoțional cel mai puternic în care asemenea valori devin fundamentale pare a fi cel al educației speciale. Această afirmație se susține prin faptul că, dincolo de strategiile specifice de intervenție în vederea recuperării și reabilitării persoanelor cu dizabilități, educația specială ar trebui să promoveze filosofia integraționistă, potrivit căreia, mediul școlar și social trebuie să răspundă cerințelor educaționale ale acestor persoane, oferindu-le totodată posibilitatea să se exprime la adevărata lor valoare [4].

În acest context, unul dintre principalele programe propuse de autoritățile educaționale pentru realizarea educației incluzive este reprezentat de **Strategia Națională de acțiune comunitară** (SNAC) prin intermediul căruia elevi cu dezvoltare tipică și cu diferite dizabilități se implică împreună în desfășurarea unor activități, astfel ei având posibilitatea să se cunoască și să își descopere, respectiv valorifice calitățile de care dispun. Scopul principal al SNAC este dat de promovarea și dezvoltarea activităților de voluntariat în comunitate prin care elevii și cadrele didactice se angajează în vederea sprijinirii persoanelor sau grupurilor dezavantajate din punct de vedere social, educațional etc. Ca modalitate principală de operare, Acțiunea Comunitară implică stabilirea unei legături între Licee, pe de o parte, și Școli Speciale; Centre de Plasament și Instituții; Locuințe Sociale și Centre de Zi și Spitale – pe de altă parte, în felul acesta creându-se premisele pentru diversitate, acceptare și toleranță reciprocă. Motivația principală a SNAC este aceea că, pe de o parte, persoanele defavorizate pot beneficia de sprijin voluntar din partea celorlalți membrii ai comunității, iar aceștia învață să descopere și să aprecieze, la

justa lor valoare, pe toți semenii lor, indiferent de problemele cu care se confruntă. Mai mult, debutul acțiunilor comunitare în perioada școlarizării este justificată de faptul că incluziunea școlară constituie primul pas către incluziunea socială, cu efecte pe durata întregii vieți [1].

Istoricul apariției SNAC în România este extrem de interesant și presupune parcurgerea câtorva etape deosebit de importante. Despre acest subiect s-a vorbit, pentru prima dată la nivel înalt în septembrie 2003, cu ocazia reuniunii Grupului de lucru pentru copiii României, ședință prezidată la acea vreme de Prim-ministrul țării, respectiv de Raportorul pentru România al Comisiei Europene. Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului a fost însărcinat cu crearea cadrului legislativ și metodologic de implementare a SNAC, iar în februarie 2004 a fost încheiat un Memorandum la nivelul Guvernului României prin care toate ministerele se angajau să susțină acest program național. Lansarea propriu-zisă a SNAC a avut loc cu prilejul unei Conferințe naționale pe probleme de educație, eveniment găzduit de Palatul Parlamentului, urmată de diseminarea informațiilor la nivel regional prin intermediul mai multor sesiuni de formare și întâlniri de lucru. Realizarea efectivă a activităților de voluntariat cuprinse în SNAC a debutat în anul școlar 2004-2005, fiind implicate un număr de 416 unități de învățământ și un efectiv de 22.500 voluntari. Treptat, numărul acestora a crescut de la an la an, ajungându-se, de exemplu, ca în 2006-2007 să fie implicați aproximativ 50.000 de elevi și studenți voluntari. Creșterea constantă a acestor valori, precum și diversificarea activităților comunitare a revelat succesul de care s-a bucurat programul, atât la nivelul beneficiarilor, cât și al voluntarilor implicați.

Organizarea și managementul SNAC se face pe mai multe niveluri ierarhice și presupune implicarea mai multor persoane, atât cu funcții de decizie, cât și cu responsabilități de execuție. Astfel, la nivelul Ministerului Educației, SNAC este coordonat de Secretarul de Stat pentru învățământ preuniversitar/ învățământ superior, Directorul General al Direcției Management Învățământ Preuniversitar/Direcției Generale Management Învățământ Superior, respectiv Inspectorul General pentru învățământ special/special incluziv. La nivel local, SNAC este coordonat de 8 responsabili desemnați prin Ordin de Ministru de către Secretarul de Stat pe probleme de învățământ preuniversitar, în vreme ce la nivel județean acțiunea este coordonată de inspectorii pentru învățământ special/special incluziv, de cei responsabili cu realizarea educației permanente, respectiv de directorii Centrelor Județene de Resurse și Asistență Educațională – toți aceștia fiind numiți prin Decizii ale Inspectorilor Școlari Generali din cadrul Inspectoratelor Școlare Județene. În fine, la nivel local, directorul școlii numește unul sau mai mulți profesori cu atribuții în coordonarea grupelor de voluntari din unitatea respectivă. Aceste grupe pot fi alcătuite din 20-30 de elevi din clase diferite de la același nivel sau niveluri diferite interesați să se implice în activități caritabile, iar un cadru didactic poate coordona una sau mai multe asemenea grupe.

Recunoașterea valorii activităților de voluntariat și a meritelor celor care s-au implicat în realizarea acestora se face de către structurile imediat superioare persoanelor participante. Astfel, elevii și studenții implicați în acțiuni cu caracter social-comunitar

primesc un Certificat de voluntar semnat de coordonatorul activităților la nivel de unitate școlară sau universitate. Cadrele didactice voluntare primesc certificatul cu semnătura directorului școlii sau al rectorului universității, în vreme ce munca coordonatorilor județeni sau regionali este apreciată de către responsabili din ministerul de resort. O asemenea abordare formală a problematicei activităților sociale și comunitare prin voluntariat demonstrează recunoașterea oficială a fenomenului și poate fi interpretată ca un semnal de încurajare a tuturor celor care, prin implicarea lor directă, doresc să contribuie la schimbarea în bine a comunităților în care trăiesc [2].

Referințe:

1. BLÂNDUL, V.C. (coord.). *50 de jocuri și activități specifice educației non-formale*. Cluj-Napoca: Editura Mega, 2017.
2. BRADEA, A. (coord.). *Lectura în context nonformal – modalitate de cunoaștere și intercunoaștere*. În: BRADEA, A. (coord.). *Educația nonformală în tabere. Indrumar de bune practici*. Oradea: Editura Universității din Oradea. 2012, pp.73-90.
3. MARINESCU, M. (coord.). *Fundamentări teoretice și praxiologice în predarea științelor biologice*. Pitești: Paralela 45, 2021.
4. SANTOS, M., TELES, R.O. *Assistive Technology. Cerebral Palsy Trainee Booklet for Parents and Teachers*. 2012. Retrieved 30/05/2016, from <http://www.cp-pack.eu/attachments/article/a/TRAINING%20BOOK%20-EN.pdf>.

Rezumatul a fost elaborat în cadrul Programului de Stat: „Cadrul conceptual, metodologic și managerial al educației nonformale în Republica Moldova”. Cifru: 20.80009.0807.23.

EVALUAREA CURRICULUMULUI PENTRU ÎNVĂȚAREA ȘI EDUCAȚIA ADULȚILOR: UNELE MODELE DE REFERINȚĂ

CURRICULUM EVALUATION FOR ADULT LEARNING AND EDUCATION: SOME REFERENCE MODELS

Maia ȘEVCIUC, ORCID: 0000-0002-3129-6057

Universitatea de Stat din Moldova

CZU: 378.147:374.71:37.016

e-mail: maia.sevciuc@gmail.com

Introducere. Teoriile evaluative din domeniul curricular intensifică interesul pentru determinarea cadrului de referință al evaluării și propun reflecția asupra practicii educaționale. În acest context, termenul generic de *practică educațională* însumează produsele observabile ale aplicării programului curricular și are în vedere atât relațiile de interdependență între actori, cât și contextele politice și culturale, așa cum sunt ele percepute de către societate. Astfel, în practica educațională, analiza și evaluarea unui curriculum aduce informații relevante care permit: orientarea și corelarea acțiunilor de elaborare, realizare și evaluare a curriculumului; diagnosticarea disfuncționalității și a soluțiilor pentru remedierea lor [2, p.31].

Unele modele de evaluare a curriculumului educațional

Modelul Tyler. Împreună cu R.Gagné și M. Scriven, savantul american R.Tyler valorizează teoria constructivistă a învățării care afirmă importanța controlului comportamentelor cognitive în învățare și deschide astfel o nouă direcție de acțiune în proiectarea curriculumului. În acest proces, evaluarea are un rol reglator, întrucât proiectarea curriculumului este controlată prin evaluări succesive. Modelul conceput de Tyler și colegii săi (1967) pentru proiectare și evaluare este primul model bazat pe paradigma *obiective – experiențe de învățare – evaluare*. În această triadă, obiectivele sunt concepute ca standarde de evaluare și sunt parte a procesului de învățare. Această abordare se regăsește atât în proiectarea curriculumului, cât și în evaluarea acestuia și aduce o nouă viziune asupra procesului de învățare. Principalele caracteristici ale curriculumului valorizate în evaluare sunt următoarele: prioritatea definirii scopurilor față de selecția mijloacelor; definirea obiectivelor sub forma comportamentelor observabile; congruența între componentele proiectului și obiective; neutralitatea valorică a modelului [5].

Modelul evaluării centrată pe decizie elaborat de Stufflebeam și colegii săi în anii '80 sistematizează elemente semnificative ale modelelor evaluative Tyler (1967) și Starke (1976). Paradigma evaluării a lui Starke păstrează în evaluare elemente din modelele anterioare și, în plus, afirmă necesitatea evaluării calitative și procesuale în contextul aplicării în practica educațională a unor strategii de învățare [3]. În evaluarea centrată pe decizie Stufflebeam analizează curriculumul ca program educațional prin acțiuni dezvoltate de patru nivele care conduc, fiecare în parte, la luarea unor decizii specifice:

- *Evaluarea contextului* constă în aprecierea oportunității obiectivelor în raport cu nevoile sociale care au generat programul și are ca scop luarea unor *decizii de planificare* referitor la relația de determinare dintre obiective și nevoile identificate, dar și aprecierea gradului de adecvare a obiectivelor la aceste nevoi.

- *Evaluarea „intrărilor”* constă în aprecierea gradului de adecvare a strategiilor prevăzute a se derula în plan organizațional sau pedagogic în raport cu obiectivele. Această evaluare are în vedere adoptarea unor *decizii de structurare* prin identificarea unor noi strategii sau adaptarea celor existente la sistemul de obiective.

- *Evaluarea procesului* constă în aprecierea gradului de adecvare a strategiilor implementate în raport cu cele proiectate. Această evaluare vizează adoptarea unor *decizii de aplicare* a strategiilor, de operaționalizare și de adaptare a modului de aplicare a acestora funcție de condițiile reale de implementare a curriculumului.

- *Evaluarea produsului* constă în aplicarea gradului de adecvare a rezultatelor obținute în raport cu rezultatele așteptate, adică cu obiectivele și adoptarea unor *decizii de revizuire* care conduc la validarea programului curricular în ansamblul său [4].

Modelul „cutiei deschise”. Încă din 1993, împreună cu Jean-Marie De Ketelle, pedagogul belgian Xavier Roegiers preia și dezvoltă constructiv modelul evaluativ Stufflebeam (1980). Ei abordează problematica evaluării dintr-o perspectivă ce relaționează explicit evaluarea cu procesul de elaborare a curriculumului. Ulterior, Roegiers a sistematizat și operaționalizat anumite elemente care influențează proiectarea și implementarea oricărui curriculum și care au efecte asupra funcționării modelului de evaluare: diversitatea beneficiarilor unui curriculum; diversitatea structurilor educaționale; diversitatea practicilor de formare; diversitatea modalităților de gestionare a sistemelor educaționale sub influența descentralizării și a surselor de finanțare [1].

Aceste elemente exercită o presiune clară asupra domeniului curricular și impun adaptarea modelelor de proiectare și evaluare la o sumă de realități: dimensiunea economică generată de existența legilor de piață, dimensiunea participativă a educației centrată pe elev și, nu în ultimul rând, dimensiunea științifică pe care a căpătat-o educația și dezvoltarea teoriei curriculare prin apelul la expertiză (experți în curriculum, specialiști disciplinari, didacticieni etc.).

Modelul criterial. Acest model cuprinde cinci *criterii de evaluare* care acoperă subcompetențele curriculumului *obiective – strategii – resurse* și un criteriu pentru performanța managerială. Criteriilor le sunt asociați indicatori rafinați apoi în întrebări evaluative.

- ✓ *Criteriul 1 – Pertinența* permite stabilirea legăturii între obiectivele urmărite prin curriculum și nevoile educative și socioeconomice care vor fi satisfăcute.

- ✓ *Criteriul 2 – Coerența* dă măsura în care curriculumul are obiective clare, articulate la finalități, conținuturi și activități de învățare semnificative, adecvate obiectivelor și disciplinei de studiu.

- ✓ *Criteriul 3 – Valoarea metodelor pedagogice* care constituie ansamblul modalităților de învățare prin care sunt realizate obiectivele curriculumului educațional proiectat.

✓ *Criteriul 4 – Adecvare la resursele umane, materiale și financiare.* Calitatea curriculumului depinde, în mod esențial, de resurse umane, materiale și financiare necesare pentru implementarea curriculumului.

✓ *Criteriul 5 – Eficiența* relevă gradul de realizare a obiectivelor curriculumului.

✓ *Criteriul 6 – Calitatea managementului.* Fără un management de calitate care să valorizeze competența tuturor celor implicați în realizarea programului educațional este greu de acceptat că nivelul calitativ va fi acceptabil.

Concluzii. Complexitatea procesului de evaluare a curriculumului rezultată prin cercetarea asupra unor modele de evaluare semnificativă conduce la formularea unor concluzii privind acest aspect:

- Cadrul de referință este esențial pentru dezvoltarea unui model de evaluare a curriculumului în care definirea rolurilor și a relațiilor între „actori” sunt elemente semnificative pentru evaluare.

- Un model evaluativ este funcțional în măsura în care promovează o viziune holistică asupra procesului de evaluare și se concentrează pe măsurarea efectelor și acordă importanță interferențelor cauzale și factorilor de context care influențează implementarea curriculumului.

- Adoptarea unui model pentru evaluarea curriculumului necesită o construcție coerentă într-un cadru referențial determinat și utilizarea unei metodologii clare, armonizată cu scopul evaluării.

Referințe:

1. De KETELE, J.-M., ROEGIERS, X. *Méthodologie du recueil d'informations*. Bruxelles: DeBoeck Université, 1993b, pp.91-113.
2. NEAGU, M., ACHIRI, I. *Evaluarea curriculumului școlar proiectat: Ghid metodologic*. Iași: Editura PIM, 2008. 111 p.
3. STARKE, R.E. A Theoretical Statement of responsive Evaluation. In: *Studies in Educational Evaluation*, 1976, pp.19-22.
4. STUFFLEBEAM, D.L. et al. *Educational evaluation and decision making*. Itaska: Peacock, 1971. 236 p.
5. TYLER, R., GAGNÉ, R., SCHRIVEN, M. *Perspective of Curriculum Evaluation*. Chicago: Rand Mc Nally&Company, 1967. 102 p.

Rezumatul a fost elaborat în cadrul Programului de Stat: „Cadrul conceptual, metodologic și managerial al educației nonformale în Republica Moldova”. Cifrul: 20.80009.0807.23.

EDUCAȚIA FEMEILOR ÎN CONTEXTUL CRIZEI UMANITARE

WOMEN'S EDUCATION IN THE CONTEXT OF HUMANITARIAN CRISIS

Valentina LUNGU, ORCID: 0000-0002-2957-2796

Universitatea de Stat din Moldova

CZU: [374.71:396]:355.4(477:470)

e-mail: valentina.bodrug.lungu@usm.md

Introducere. Prezenta publicație are drept scop elucidarea specificului educației nonformale a adulților, în special a femeilor, în contextul crizei umanitare.

Numărul tot mai mare de refugiați/refugiate care vin în Europa pe parcursul ultimilor ani a declanșat o discuție stringentă asupra răspunsului necesar pentru atenuarea crizei. Afluxul mare de oameni, pe lângă multitudinea de probleme de ordin economic, social și cultural, conduce și la provocarea legată de integrarea acestora într-un mediu nou. Respectiv, printre preocupări se conturează aspectele – cum poate fi sprijinită incluziunea acestora și ce rol joacă educația adulților?

John Field, analizând importanța educației adulților în fața fluxului de refugiați, deduce că educația adulților ia mai multe forme și poate juca rol important la diferite niveluri în a ajuta refugiații să se stabilească și să se integreze în noua lor țară [*apud* 1].

Pe fundalul crizei refugiaților, în pofida costurilor semnificative, organizațiile din toată Europa lucrează pentru a face față provocării la direct. Asociația Europeană pentru Educația Adulților (EAEA – engl.) subliniază că învățarea adulților este o parte a soluției atât pentru refugiați (fiind ajutați să se integreze în țara gazdă), cât și pentru țările-gazdă [2].

Astfel, în Europa instituțiile de educație a adulților oferă, de exemplu, cursuri de limba țării-gazdă și cetățenie care sprijină refugiații/refugiatele la intrarea în țară. Acestea joacă, la fel, un rol important în furnizarea informațiilor cu privire la opțiunile și drepturile refugiaților/refugiatelor. Instituțiile de educație a adulților organizează, de asemenea, întâlniri interculturale pentru nou-veniți și localnici. Este important ca populația de origine să înțeleagă cine sunt refugiații/ refugiatele, de unde provin, de ce au fost nevoiți să plece/să fugă, ce presupune statutul lor de refugiați și ce înseamnă pentru comunitate să primească noi locuitori. Pe de altă parte, aceste întâlniri permit refugiaților/ refugiatelor să înțeleagă mai bine cultura locală. În acest sens, educația pentru toleranță și respect este foarte necesară în vederea prevenirii mesajelor și actelor de xenofobie și discriminare.

„Educația adulților oferă o contribuție substanțială la dezvoltarea personală, incluziunea socială, cetățenia activă și altele” (Platforma europeană pentru învățarea pe tot parcursul vieții (EUCIS-LL)).

Context. Războiul din Ucraina a provocat criza umanitară în creștere. În perioada 24 februarie-9 septembrie 2022 au fost înregistrate peste 12,3 mil. de ieșiri din Ucraina [3].

Republica Moldova a găzduit peste 600 mii de refugiați din Ucraina, dintre care 90.439 au rămas în țară, majoritatea fiind femei și copii [4]. Din primele ore, persoanele, care au intrat în țară, au primit asistența primară necesară.

Totodată, pe parcurs, având în vedere necesitățile persoanelor refugiate din Ucraina în Moldova, bazate pe sex/gen, vârstă, dizabilitate, limba vorbită, religie și cultură, au fost identificate mai multe strategii de lucru cu acestea. Menționăm rolul major al organizațiilor societății civile, cu suportul partenerilor internaționali de dezvoltare, dar și a grupurilor de cetățeni, în managementul crizei. Aceștia au reușit să sprijine refugiații/refugiatele cu hrană, cu adăpost, cu asistență psihologică, lingvistică și administrativă, prin diverse activități de suport și integrare.

Mai mult, s-au conturat mai multe inițiative menite să asigure continuitatea solidarității și toleranței prin educația adulților. Mai multe organizații lucrează cu grupurile de interese privind învățarea pe tot parcursul vieții pentru a face față provocărilor legate de inegalități și discriminare, în special violența în bază de gen, traficul de persoane, care s-au intensificat pe fundalul crizei de război.

În calitate de practică pozitivă la acest capitol poate servi activitatea proiectului „Acțiune umanitară feministă și localizată”, implementat de Gender-Centru în parteneriat cu Clubul Politic al Femeilor 50/50 și AO Onoarea și Dreptul Femeii Contemporane (ODFC), în cadrul Platformei pentru Egalitate de Gen, cu susținerea UN Women, și finanțat de Fondul Femeilor pentru Pace și Asistență Umanitară. Proiectul contribuie la sporirea participării și liderismului femeilor în planificarea și răspunsul umanitar, fiind organizate diverse seminare, oferirea ajutorului umanitar, granturilor mici pentru sprijinirea femeilor refugiate și din comunitățile locale, evenimente publice de *advocacy* etc., axate pe protecție, reziliență și abilitare. Ca rezultat al proiectului, răspunsul de coordonare a crizei va asigura că diferitele nevoi și capacități ale refugiaților afectați și ale populațiilor comunității – gazdă, femei și bărbați de diferite vârste și statut, sunt incluse și abordate.

Astfel, Academia de Liderism Feminin pentru Pace (25-27 august 2022) a oferit participantelor platforma de formare/dezvoltare a cunoștințelor și abilităților de reziliență și liderism, fiind abordate mai multe subiecte: „Stereotipuri și egalitatea de gen”, „Simte-ți puterea: strategii de rezistență la patriarhat”, „Securitatea umană în contextul crizelor”, „Violența în bază de gen”, „Mituri despre Feministe”, „Leadershipul feminin”, „Curajul de a fi LIDERA”, „Dezvoltarea proiectelor comunitare care vizează femeile vulnerabile”. La baza programului au stat: principiile de lucru cu adulții, abordarea transformatoare de gen cu accent pe „Femeile ca agenți ai schimbării”, teoria leadership-ului transformativ, teoria rolurilor de gen ș.a. Evaluarea opiniilor participantelor permite constatarea următoarelor rezultate: educația nonfor-

mală a femeilor poate juca un rol important în furnizarea de informații cu privire la drepturile lor și oportunitățile de depășire a crizei, traseul de dezvoltare mai departe ca agenți ai schimbării; depășirea stresului legat de situația de război și refugiu; creșterea stimei de sine și înfruntarea abordărilor femeilor doar ca victime; prevenirea violenței asupra femeilor și a traficului.

Totodată, educația nonformală a femeilor, prin promovarea cetățeniei active, dezvoltarea competențelor de reziliență și de leadership, le ajută să se implice într-o schimbare socială a societății care duce la mai multă solidaritate, de ex. prin formarea de alianțe ale grupurilor de femei și platforme ale societății civile. Respectiv, educația adulților poate contribui la crearea unor medii de sprijin pentru integrarea refugiaților/refugiatelor în țările-gazdă.

De ce accentul este pus pe lucrul cu femeile? Femeile reprezintă 80% din populația adultă de refugiați (18+), cu 1 din 2 femei cu vârsta cuprinsă între 25-44 de ani [5]. Femeile și bărbații au necesități specifice biologice și sociale diferite în raport cu securitatea personală și comunitară, femeile fiind mai des victime ale violenței sexuale și traficului. Femeile cu copii sunt mai afectate de frica de acțiuni militare, de schimbarea bruscă a condițiilor de viață, de modul de protejare a copiilor, de modul de acoperire a nevoilor de gen, de frica pentru soții rămași la război etc.

Concluzii. În contextul crizei umanitare curente, strategiile de lucru trebuie abordate pe trei dimensiuni majore: asigurarea protecției, formarea rezilienței și abilitarea refugiaților/refugiatelor, dar și a populației comunităților-gazdă. Educația adulților în raport cu răspunsul umanitar ar trebui să ia în considerare profilurile demografice ale refugiaților în abordarea nevoilor specifice ale diferitelor grupuri de femei și bărbați.

Educația adulților poate contribui la integrarea grupurilor de refugiați/refugiate în comunitățile-gazdă. Refugiații/refugiatele învață despre noul lor mediu, comunitățile-gazdă învață despre persoanele nou-venite. Educația nonformală a adulților, poate reuni oameni din medii diferite și, astfel, contribui la creșterea înțelegerii și cultivarea toleranței, dar și a solidarității. Programele și activitățile educaționale nonformale, organizate cu participarea ambelor părți (refugiați și gazde) pot preveni și/sau reduce tensiunile în comunități.

Referințe:

1. HALACHEV, R. *What role does adult education play in the refugee crisis?*, 2015. <https://epale.ec.europa.eu/en/blog/what-role-does-adult-education-play-refugee-crisis#:~:text=%E2%80%9CA%20education%20can%20introduce%20the,the%20labour%20market%E2%80%9D%20he%20added>
2. EAEA, *Statement on role adult education can play in refugee crisis*, 2015. <https://epale.ec.europa.eu/en/content/eaea-statement-role-adult-education-can-play-refugee-crisis>

3. UNHCR, *UKRAINE SITUATION FLASH UPDATE* #29, 9 September 2022
<https://data.unhcr.org/en/documents/details/95460>
4. UNHCR, *Operational data portal*. 2022 <https://data.unhcr.org/en/situations/ukraine>
5. UN Women, *Gender Data on Refugees at a Glance: The Republic of Moldova*, 2022. <https://moldova.unwomen.org/en/digital-library/publications/2022/03/gender-data-on-refugees-at-a-glance-the-republic-of-moldova#view>

Rezumatul a fost elaborat în cadrul Programului de Stat: „Cadrul conceptual, metodologic și managerial al educației nonformale în Republica Moldova”. Cifru: 20.80009.0807.23.

DEZVOLTAREA PERSONALĂ A ADULȚILOR ÎN CONTEXTUL MIGRAȚIEI

PERSONAL DEVELOPMENT OF ADULTS IN THE CONTEXT OF MIGRATION

Valentina LUNGU, ORCID: 0000-0002-2957-2796
Viorica PAPUC-POMANA, ORCID: 0000-0002-2722-224X
Universitatea de Stat din Moldova

CZU: 327(478)(091):32.001

e-mail: valentina.bodrug.lungu@usm.md
e-mail: papuc.pomana.viorica@gmail.com

Introducere. Prezenta publicație are drept scop elucidarea unor aspecte ale dezvoltării personale a adulților în contextul migrației.

Schimbările sociale rapide, provocările lumii contemporane, marcate puternic de pandemia COVID-19, impun regândirea și restructurarea politicilor socioeconomice, inclusiv ele legate de migrație.

Conform estimărilor Organizației Națiunilor Unite (ONU), pandemia COVID-19 va avea un impact socioeconomic considerabil în Republica Moldova în următorii ani, iar profilul migrațional al Moldovei va fi un factor decisiv în acest sens [1]. Printre problemele identificate, este remarcată probabilitatea unui înalt nivel de șomaj din cauza COVID-19 în rândul unei treimi dintre cetățenii moldoveni care trăiesc și lucrează în străinătate, ducând la revenirea unei părți impunătoare acasă, crescând presiunea pe piața de muncă internă.

Studiile expres, realizate în contextul pandemiei COVID-19 [2, 3], confirmă vulnerabilitatea mai mare a femeilor migrante, comparativ cu bărbații.

Reiterăm faptul că pandemia a acutizat și mai tare problemele cu care se confruntau o bună parte din femeile migrante din Moldova (îngrijirea persoanelor bolnave, vârstnice; munci grele casnice; izolarea în locuințele unde muncesc, necunoașterea limbii țării unde muncesc, dorul de copii, de casă ș.a., drepturi limitate ș.a.). În baza mai multor studii de caz, realizate în cadrul instituțiilor medicale, multe femei, revenind acasă, suferă de depresie, anxietate, stres.

Situația acestora este una controversată. Pe de o parte, ele au contribuit la acumularea unor resurse pentru familie la etapa anterioară (la nivel de țară remitențele constituind în jur de 30% PIB). Pe de altă parte, revenind în țară, ele se simt rupte de context, înstrăinate de familii (în special de copii), au simțul culpabilității că nu mai pot ajuta familia ca anterior.

Context. La etapa actuală, în Moldova sunt programe care ajută persoanele revenite din migrație să-și dezvolte afaceri (ODIMM, Pare 1+1) [4]. Dar printre participanți sunt mai puține femei, deoarece deseori nu mai au forțe să înceapă o altă activitate.

Programele Pare 1+1 sunt axate pe instruire în business. Iar analiza în teren (Alianța mamelor cu mulți copii din Gagauzia/Gender-Centru, 2020) au demonstrat necesitatea stringentă a programelor de dezvoltare personală a acestor femei.

Totodată, menționăm faptul că programele de instruire focusate pe inițierea în business sunt o componentă importantă a educației nonformale a adulților, necesitând implementarea principiilor corespunzătoare. În contextul subiectului abordat, reiterăm importanța conexiunii acestora cu activitățile orientate spre dezvoltarea personală, după cum urmează:

- îmbunătățirea conștientizării de sine;
- îmbunătățirea autocunoașterii;
- îmbunătățirea abilităților și/sau învățarea altora noi;
- construirea sau reînnoirea identității/a stimei de sine;
- dezvoltarea punctelor forte sau a talentelor;
- îmbunătățirea unei cariere/îmbrățișarea unei noi profesii, domeniu de activitate;
- identificarea sau îmbunătățirea potențialului/formarea de noi abilități.

Aceste aspecte trebuie valorificate în cadrul *celor patru faze de evoluție în dezvoltare personală*:

1. *Faza de descoperire*: faza, în care persoana începe să studieze orice la întâmplare: meditație, comunicare, spiritualitate, leadership, NLP, coaching etc. Face ceea ce se numește dezvoltare personală nedirecționată. Tot ce află i se pare interesant și parcă ar vrea să le știe pe toate. Dar la un moment dat poate realiza că nu acționează eficient. Conștientizează că nu poate deveni bună în toate și va trebui să se limiteze doar la câteva zone.

2. *Faza de învățare*: faza, în care persoana devine mai selectivă, nu mai studiază orice la întâmplare. De exemplu, comunicare, leadership și coaching. Alege acele zone care simte că se completează una pe cealaltă și împreună o conduc într-o anumită direcție. Partea bună este că acum atenția și energia sunt mult mai bine direcționate.

Care este marea provocare la această etapă? Atunci când persoana doar studiază, dar nu urmărește rezultatele, încă este neatentă. Și este absolut normal ca lucrurile să stea în această manieră, întrucât nu este la un nivel de maturitate în dezvoltarea personală prin care să convertească cunoașterea în rezultate semnificative.

Din acest motiv, se recomandă ca la această etapă să se depună efort considerabil în procesul de evoluție. Mulți rămân blocați în această etapă, întrucât nu au suficient avânt care să le asigure tranziția la următoarea fază de dezvoltare personală. Și nu este o problemă legată de potențialul lor, ci este o problemă legată de lipsa strategiei. Se dezvoltă doar într-un ritm de întreținere, nu unul de evoluție, de creștere.

3. *Faza de creștere accelerate*: acum este momentul în care persoana știe destul de bine ce vrea să aprofundeze, în ce direcție să se îndrepte și ce vrea să obțină. Ceea ce face se numește dezvoltare personală focalizată. Aceasta este faza în care își manifestă în mod frecvent dorința de a-i învăța și pe alții. Iar partea bună este că reușește să facă

acest lucru, de principiu. Încă nu are suficientă maturitate și experiență în dezvoltarea sa personală, nu este foarte performant, dar totuși se descurcă.

4. *Faza de creștere explozivă*: este etapa în care persoana ajunge după mulți ani de investiție conținută în dezvoltare personală. De această dată face ceea ce se numește dezvoltare personală specializată. Aceasta este faza în care deja a prins viteza și lucrează la rafinarea tehnicilor și a instrumentelor de dezvoltare personală pe care le folosește.

Astfel, programele de dezvoltare personală a adulților, în special a femeilor și bărbaților reveniți din migrație, pot fi implementate cu succes doar în conexiune cu alte componente, precum dezvoltarea afacerilor, antreprenoriatul feminin, formarea competențelor digitale.

Concluzii. Dezvoltarea personală prin educația adulților în raport cu fenomenul migrației ar trebui să ia în considerare profilurile demografice și sociopsihologice ale persoanelor revenite în țară, ținând cont de nevoile specifice ale diferitor grupuri de femei și bărbați.

Teoria schimbării, teoria managementului, conceptul educației adulților demonstrează o corelare directă dintre dezvoltarea personală și starea de bine, crearea de precondiții pentru dezvoltarea profesională.

Considerăm că studierea aspectelor psihoemoționale și relaționale ce conduc la dezvoltarea personală a femeilor revenite din migrație, presupune contribuții importante pentru îmbunătățirea calității vieții acestora, dar și la atenuarea efectelor negative ale migrației economice. Totodată, aceasta poate contribui la coeziunea instituției familiei în Republica Moldova.

Referințe:

1. UN Moldova COVID-19 Thematic Brief Migration, 2020. <https://moldova.un.org/en/47088-un-moldova-covid-19-thematic-brief-migration>
2. Care este impactul COVID-19 asupra remitențelor în Republica Moldova? UNDP, 2020. <https://www.undp.org/ro/moldova/news/care-este-impactul-covid-19-asupra-remiten%C8%9Belor-%C3%AEn-republica-moldova>
3. UN Women's Country Gender Equality Brief, 2021. <https://moldova.unwomen.org/en/biblioteca-digitala/publicatii/2020/12/republic-of-moldova-country-gender-equality-brief>
4. ODA, Migranți, 2022. <https://www.odimm.md/ro/pare>

Rezumatul a fost elaborat în cadrul Programului de Stat: „Cadrul conceptual, metodologic și managerial al educației nonformale în Republica Moldova”. Cifrul: 20.80009.0807.23.

CURRICULUMUL DE BAZĂ PENTRU ȘCOLILE SPORTIVE: CONCEPT ȘI REPERE METODOLOGICE

BASIC CURRICULUM FOR SPORTS SCHOOLS: CONCEPT AND METHODOLOGICAL MARKERS

Nicolae BRAGARENCO, ORCID: 0000-0003-1994-6317

Universitatea de Stat din Moldova

CZU: [796:37.016]:377.6:796

e-mail: nicolae.bragarenco@usm.md

Curriculumul pentru educația extrașcolară, pe de o parte, reprezintă o expresie a teoriei generale a curriculumului, validată de comunitatea științifică; pe de altă parte, preia unele caracteristici dictate de specificul și particularitățile educației extrașcolare (nonformale) [1]: diversitatea finalităților/caracter deschis al finalităților, diversitatea abordărilor și formelor de organizare, axarea puternică pe cel ce învață; principiile educației individualizate și diferențiate sunt dominante, nivelul înalt de motivație pentru educația extrașcolară (nonformală), orientarea dominantă la proces și construirea de noi cunoștințe, noi experiențe, centrarea pe probleme cotidiene, orientarea spre o evaluare ascunsă, autoevaluare etc.

Curriculumul de bază pentru „Școlile sportive”, alături de alte documente metodologice, face parte din ansamblul de produse/documente curriculare și reprezintă o componentă a Curriculumului Național pentru Educație și Învățământ Extrașcolar, elaborat în conformitate cu prevederile *documentelor de politici educaționale* [2, 3], dar și cu *Teoria antrenamentului sportiv modern* [4, 5, 6], *Curriculumul* reprezintă un document reglator, care prevede prezentarea interconexă a demersurilor conceptuale, teleologice, conținutale și metodologice ale pregătirii tinerilor sportivi în cadrul programului de pregătire în școlile sportive de diferit profil, accentul fiind pus pe sistemul de competențe ca un nou cadru de referință al finalităților educaționale.

Caracteristica de bază a *Curriculumului* este promovarea încrederii în cadrul didactic/antrenor prin sporirea libertăților și a responsabilităților în proiectarea parcursului de formare a sportivului de performanță, în funcție de multipli factori de impact ce țin de specificul resurselor umane și materiale.

Ca și concept, *Curriculumul* „conferă” rolul finalităților exprimate în termeni de competențe, care devin și criterii pentru selectarea și organizarea conținuturilor pe componente ale pregătirii, alegerea strategiilor planificării, de instruire și de evaluare. Sistemul de competențe abordat prin *Curriculum* se structurează pe patru niveluri: *Competențele-cheie/transversale*; *Competențele generale domeniului Sport, Turism și Agrement*; *Competențele specifice profilului Sport/ Pregătire sportivă*; *Competențele specifice etapelor de pregătire*.

Curriculumul prin structura și componentele sale determină pregătirea sportivă pe probe de sport în funcție de ramura și structura sa motrice, astfel încât să asigure acestuia posibilități maxime de valorificare a potențialului personal. Totodată, *curriculumul* oferă cadrelor didactice/antrenorilor un sprijin concret în elaborarea strategiilor didactice care să permită valorizarea experiențelor profesionale și să reflecte competențe de a se adapta condițiilor concrete de desfășurare a activității de pregătire/instruire și particularităților specifice ale subiecților. Alternarea tipurilor de activitate, diversificarea mediilor și a mijloacelor ale pregătirii – acestea și alte modalități pot face ca elevul/sportivul să participe motivat și cu plăcere la activități de pregătire, să dobândească experiențe motrice/sportive pozitive și să le valorizeze în diferite contexte.

✓ **Administrarea conținutului pregătirii multianuale.** Pentru educația și învățământul extrașcolar (nonformal) profil sport, orele pentru „*instruirea sportivă*”, repartizate pe etape și ani de studii/ instruire, sunt prevăzute în conformitate cu regimul de instruire și norma didactică alocată în conformitate cu regulamentul de organizare și funcționare a școlilor sportive/ Planul-cadru.

✓ **Sistemul de competențe** abordat în curriculum își are rolul de finalități de studiu, la nivelul domeniului Sport, Turism și Agrement, la nivelul obținerii performanței (Profilul sport/pregătire sportivă), la nivel de etapă a pregătirii (începători, avansați, măiestrie sportivă) și unități de competențe pe componente ale pregătirii care devin și criterii pentru selectarea și organizarea conținuturilor de instruire.

✓ **Conținuturile pregătirii.** Conținuturile pregătirii/procesuale servesc unități pentru formarea competențelor specifice profilului/etapelor de pregătire. Conținuturile sunt structurate în unități de competență și activități de învățare în conformitate cu nivelul respectiv de instruire și indică orientări, direcții și modalitățile de operare în procesul de pregătire specific probei de sport practicate, pe componente ale pregătirii.

Componenta pregătirii fizice generale. Elementele de conținut acestei componente urmăresc: menținerea stării optime de sănătate, dezvoltarea fizică și armonioasă, creșterea capacităților funcționale ale organismului, performanței motrice generale a sportivului și reprezintă fundamentul pregătirii continue pentru obținerea rezultatelor sportive în proba de sport practică.

Componenta pregătirii fizice speciale. Conținuturile acestei componente urmărește direcționarea procesului de creștere/adaptare a capacităților motrice specifice disciplinei sau probei de sport, a unei/ unor anumite calități motrice pronunțate, care va asigura gradul de pregătire sportivă și realizarea acesteia în competițiile sportive.

Componenta pregătirii tehnice. Prin unitățile de competențe și activitățile de învățare ale acestei componente se urmărește formarea abilităților de a îndeplini acțiuni motrice specifice probei de sport cu cea mai mare eficiență, raționament, stabilitate și varietate, care va asigura succesul competițional.

Componenta pregătirii tactice. Elemente de conținut al componentei pregătirii tactice urmăresc procesul de instruire pe două direcții: învățarea varietății acțiunilor tactice care vor fi aplicate în competiții pentru a obține succesul; formarea cunoștințelor despre

tactică și formarea gândirii tactice, planul tactic, adaptarea competițională în funcție de pregătirea sportivă, adaptarea psihologică etc.

Componenta pregătirii competiționale/integrale. Vizează îmbinarea/abordarea complexă de diferite laturi ale pregătirii (fizic, tehnic, tactic, psihologic și teoretic) în procesul de pregătire cu orientarea specifică activităților competiționale.

Componenta pregătirii teoretice și psihologice. Se urmărește scopul de orientate spre formarea ideilor, conceptelor, viziunilor, convingerilor etc. despre rolul personal și social al activităților sportive, antrenamentului sportiv și pregătirii sportive, pentru devenirea personalității.

✓ *Activitățile de învățare* promovează o metodologie axată pe acțiune, operatorie, bazată pe metode interactive și specializate care solicită motricitatea, gândirea, procesele afectiv-volitive, imaginația și creativitatea. Activitatea de învățare este un mijloc de formare a competenței și se transpune la subiecți prin diverse metode didactice generale și specifice domeniului/disciplinei.

În acest context, *Curriculumul* încredințează antrenorului dreptul de a decide în acord cu alți actori ai procesului educațional (manageri educaționali): structura etapelor de instruire la nivel de începători/avansați/măiestrie sportivă (ani de instruire) pentru atingerea performanței sportive; până la ce nivel/etapă va avansa pregătirea grupei de instruire; numărul de ore alocate procesului de instruire/pregătire pentru fiecare etapă/grupă de sportivi; în ce măsură va proiecta și valorifica conținuturile de învățare; cum va pune în valoare activitățile de învățare recomandate; care din teste va selecta/aplica pentru evaluarea performanțelor motrice și sportive în fiecare grupă de instruire.

Referințe:

1. *Cadrul de referință al educației și învățământului extrașcolar din Republica Moldova.* MECC, USM, Chișinău, 2020. 98 p.
2. *Regulamentul-tip al instituției de învățământ extrașcolar.* Proiect. Chișinău: Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, 2020.
3. *Regulamentul de organizare și funcționare a școlilor sportive,* MECC, 2019.
4. DRAGNEA, A., MATE-TEODORESCU, S. *Teoria sportului.* București: FEST, 2002, pp.100-250.
5. TRIBOI, V., PĂCURARU, A. *Teoria și metodologia antrenamentului sportiv.* Iași: Prim, 2013. 374 p.
6. ПЛАТОНОВ, В.Н. *Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практические приложения: учебник [для тренеров]: в 2 кн.* Киев: Олимп, 2015, кн. 1 – 679 с., кн. 2. – 750 с.

Rezumatul a fost elaborat în cadrul Programului de Stat: „Cadrul conceptual, metodologic și managerial al educației nonformale în Republica Moldova”. Cifrul: 20.80009.0807.23.

PARTICULARITĂȚI ALE ÎNVĂȚĂRII ȘI EDUCAȚIEI NONFORMALE A ADULȚILOR DIN PERSPECTIVA NEVOILOR PERSONALE

THE FEATURES OF LEARNING AND NONFORMAL EDUCATION OF ADULTS FROM THE PERSPECTIVE OF PERSONAL NEEDS

Liliana POȘȚAN, ORCID: 0000-0002-3231-3496
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

CZU: 374.7

e-mail: cercetareim@gmail.com

Perspectiva utilitaristă asupra educației adulților, bazată pe nevoi, este bine cunoscută, dar totuși, este aplicată sporadic în politicile și practicile educației adulților. Afirmatia noastră este susținută de constatările similare din următoarele surse [1, 2].

La nivelul politicilor educaționale naționale, referitoare la educația adulților și educația pe parcursul vieții, nevoile de formare sunt determinate strategic, în funcție de contextul economic, social, demografic, tehnologic, un exemplu poate servi proiectul Strategiei de dezvoltare „Educația 2030” [8]. Documentele de acest tip determină orientarea fluxurilor financiare, a scopurilor sectoriale și instituționale.

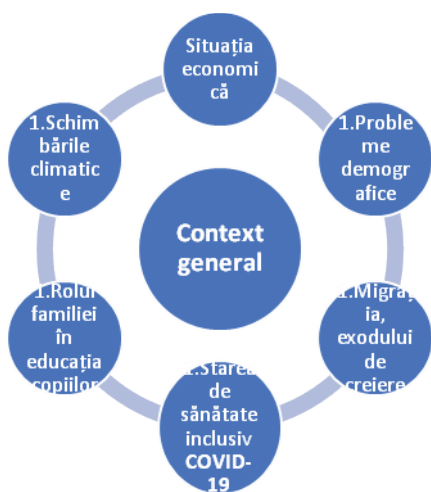


Fig. 1. Variabilele de analiză problematizată a situației din sectorul educației, Strategia „Educația 2030”, proiect

La nivel sectorial, nevoile de formare profesională inițială a lucrătorilor, specialiștilor și managerilor, sunt identificate într-o manieră interacționistă a pieței muncii cu furnizorii de educație, prin aplicarea procedurilor și metodelor, prescrise de Metodologia de elaborare a standardelor ocupaționale (2020) și Metodologia de elaborare, revizuire și validare a standardelor de calificare (2019). Nevoile sectoriale sunt proiectate la nivel de competențe prin elaborarea standardelor ocupaționale pentru formarea lucrătorilor pentru ocupațiile muncitorești și a standardelor de calificare pentru formarea specialiștilor [5, 6].

Portiv Codului educației, formarea continuă a adulților, în Republica Moldova, include: educația generală, prin care se asigură dezvoltarea generală a adulților sub aspect cultural, socioeconomic, tehnologic, ecologic și formarea profesională continuă, prin care se înțelege orice proces de instruire în cadrul căruia un salariat, având deja o calificare ori o profesie, își completează competențele profesionale

prin aprofundarea cunoștințelor în domeniul specialității de bază sau prin deprinderea unor noi metode sau procedee aplicate în cadrul specialității respective [2]. Prin stipularea organizării formării continue a adulților, documentul determină spectrul nevoilor de formare a adulților pentru dezvoltare generală și profesională.

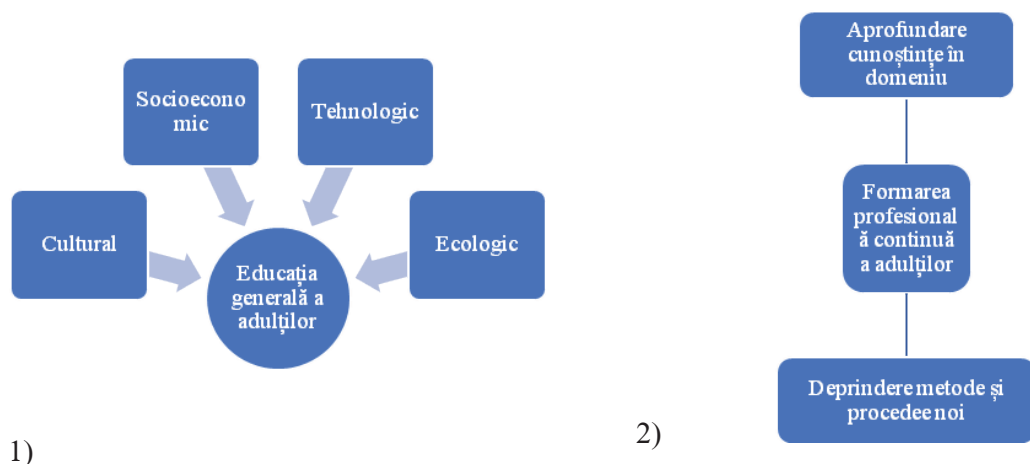


Fig. 2. Organizarea formării continue a adulților conform Codului educației

Am afirmat că valorificarea nevoilor (personale, organizaționale, sectoriale), ca bază motivațională a învățării, propune o perspectivă utilitaristă asupra educației adulților: omul este nevoit să învețe pentru satisfacerea așteptărilor și exigențelor profesionale și sociale?! Or, aceasta (nevoia) nu este baza reală a motivației învățării la vârstele adulte. Întrun studiu asupra motivației învățării la vârstele adulte din perspectiva conceptului de învățare pe parcursul vieții, am fundamentat un model andragogic de motivare a adulților pentru învățare, bazat pe originea binară a motivației (Aseev, Lowe) [7]. Diferențiem factorii *actualizați și latenți* ai structurii motivației la adulți, și anume: Interesul-atitudine a adultului față de învățare; Motivele învățării, percepute de adulți la etapa diagnosticării psihoandragogice (nevoile de formare); Contextul socioprofesional de stimulare a adulților pentru activitatea de învățare; Tehnologiile didactice cu valențe motivaționale (programe educaționale) [7, p. 65]. Potrivit lui Leontiev, „deosebim două nivele de analiză a motivației învățării la vârstele adulte: analiza psihologică a nevoilor și analiza motivelor și distingem două segmente ale procesului motivațional: unul *energizant și dinamogen*, altul *orientativ și direcțional*. Pe măsura dezvoltării activității umane, care devine polimotivată, se produce o dedublare a funcțiilor motivelor – unele determinând activitatea, și conferindu-i sens personal, devin *motive generatoare de sens* (de esență), iar altele au rolul factorilor decanșatori (pozitivi sau negativi) – adesea deosebit de emoțivi și afectivi și sunt *motive-stimul*” [9, p.212-213].

88,9% dintre adulții, chestionați de noi, au o percepere monistă a motivelor (în mare parte percep motivele generatoare de sens) și doar 3,7 percep motivele ca structură duală. Prin urmare, deși motivația este o noțiune de factură psihologică, subiectivă, adul-

ții percep cu mai multă ușurință valențele obiective ale motivației decât își pot identifica condiția psihologică a motivației de a învăța [4]. Astfel, odată cu vârsta, implicit odată cu dezvoltarea naturii reflexive a omului, motivele activității de învățare se află în următoarea relație: *Motivele orientative și direcționale* > *Motivele energizante și dinamogene*.

Așadar, nevoia constituie doar unul dintre factorii motivației învățării adulților și poate servi ca bază pentru conceperea sistemelor de formare și a proceselor de educație și învățare a adulților doar integrată în cadre conceptuale privind motivele și motivația activității umane, iar orientarea educației și formării adulților (EFA) doar pe nevoi denotă perspectiva utilitaristă a politicilor și practicii EFA.

Referințe:

1. CARA, A. *Formarea/dezvoltarea profesională a personalului didactic la nivelul instituției școlare*. Institutul de Politici Publice, 2006. 46 p.
2. Codul educației al Republicii Moldova. 2014, art. 126.
3. Educația adulților, cu excepția formării profesionale, în Europa. Sumar executiv al informațiilor naționale din baza de date Eurybase. Document de lucru, Eurydice, 2007.
4. GUȚU, VI., POSTĂN, L. *Didactica pentru adulți din perspectivă motivațională*. Vol. I. Chișinău: CEP USM, 2009.
5. Metodologia de elaborare a standardelor ocupaționale, aprobată prin Hotărârea Nr. HG 678/2020 din 10.09.2020. În: *Monitorul Oficial*, nr. 241-245, art. 818 din 25.09.2020.
6. *Metodologia de elaborare, revizuire și validare a standardelor de calificare*. MEC, 2019. Disponibil pe: https://mecc.gov.md/sites/default/files/metodologia_de_elaborare_rev [Accesat: 04.09.2022]
7. POSTĂN, Liliana. Paradigma andragogică de motivare a adulților pentru învățare: repere metodologice. În: *Profesionalizarea cadrelor didactice: tendințe și realități socio-psiho-pedagogice*. 14 mai 2021. Chișinău: Univers Pedagogic, 2021, pp. 64-69. ISBN 978-9975-3336-2-7.
8. *Strategia de dezvoltare „Educația 2030” MEC*. Proiect. Chișinău: 2022. Disponibil pe: <https://particip.gov.md/ru/document/stages/proiectul-strategiei-de-dezvo> [Accesat: 04.09.2022].
9. ЛЕОНТЬЕВ, А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: „Политиздат”, 1975, сс.212-213.

EVALUAREA CURRICULUMULUI PENTRU ÎNVĂȚAREA ȘI EDUCAȚIA ADULȚILOR: MODEL DE EVALUARE STATICĂ

CURRICULUM ASSESSMENT FOR ADULT LEARNING AND EDUCATION: STATIC EVALUATION MODEL

Lilia SPÎNU, ORCID: 0000-0001-9690-5450

Natalia TOMA, ORCID: 0000-0001-7168-2561

Universitatea de Stat din Moldova

CZU: 378.147:374.71:37.016

e-mail: spinulilia0305@gmail.com

e-mail: nataliatoma2007@gmail.com

Introducere. Evoluția conceptului de curriculum și multiplele sale accepții pun în evidență faptul că acesta contribuie la satisfacerea unor nevoi sociale prin oportunitățile educaționale pe care le oferă. Această realitate îi conferă curriculumului perspectiva unui program de formare care valorizează elemente de ordin istoric și cultural al societății, program în interiorul căruia actorii sunt legați prin problematica evaluării. În acest context, „evaluarea necesită o practică care nu poate fi dobândită *in abstracto*, dar se justifică și se manifestă într-o situație care influențează semnificația rezultatelor, ceea ce ne obligă ca, în mod necesar, să legăm evaluarea de contextul în care se manifestă” [3, p.11].

Pentru că „a evalua înseamnă a confrunta un ansamblu de informații cu un ansamblu de criterii” [2, p.68], este important de determinat ansamblul de criterii, indicatori și întrebări evaluative centrate pe elementele-cheie ale curriculumului care, în funcție de scopul evaluării, vor contura cadrul referențial al evaluării. Demersul, definit de G.Figari (1994) drept „proces de elaborare a unui cadru de referință (articular după cele două dimensiuni ale sale: generală și situațională), semnifică identificarea unui context și construirea, pe baza datelor, a unui corp de referințe relativ la un anumit obiect (sau situație) în raport cu care putem stabili un diagnostic, un program de formare și de evaluare” [2, p.54].

Modelul de evaluare statică a curriculumului pentru educația nonformală a adulților. Evaluarea statică a curriculumului [1; 5, p.52-57; 4] este un model dezvoltat pentru evaluarea curriculumului educațional proiectat în Republica Moldova, printr-o acțiune realizată din două perspective: *Evaluarea curriculumului în baza unor criterii și cerințe prescise* și *Evaluarea inter- și trans-disciplinară în baza unei metodologii*.

Evaluarea statică are ca *obiective*: (1) determinarea coerenței verticale și orizontale dintre componentele curriculumului educațional, curriculumului la nivelul ariilor curriculare și a sistemului disciplinelor/activităților de dezvoltare; (2) determinarea dozării optime de unități de competențe, capacități și atitudini. Evaluarea statică este centrată pe analiza componentelor curriculare și vizează trei subcomponente curriculare: *unități*

de competențe – conținuturi – acțiune didactică, componente care descriu cadrul de referință al evaluării și delimitează direcțiile de acțiune în elaborarea și desfășurarea demersului evaluativ.

Evaluarea subcomponentei *Unități de competențe* are ca obiective: aprecierea conceptului de curriculum disciplinar în relația cu concepția generală; aprecierea competențelor generale din perspectiva realizării transdisciplinarității și a elementelor de ordin cantitativ (suficiență și supradozare); evaluarea unităților de competențe din perspectiva complexității și a caracterului lor inter- și transdisciplinar.

Evaluarea subcomponentei *Conținuturi* are ca obiectiv: aprecierea conținuturilor: dozare, flexibilitate, pragmatism, corelare cu unitățile de competențe, acordul cu nivelul de dezvoltare al educabilului, sistematizare, suficiență.

Evaluarea subcomponentei *Acțiune didactică* are ca obiective: valorificarea sugestiilor metodice din perspectiva metodelor pedagogice propuse, a eficienței, a adecvării activităților de învățare la unități de competențe și conținuturi și a suficienței acestora; aprecierea sugestiilor de evaluare din perspectiva clarității, tipurilor de evaluare, criteriilor și corelării evaluării cu demersul didactic centrat pe competențe.

Tabel

Modelul de evaluare statică a curriculumului: sistem de indicatori de evaluare [6]

Componenta	Indicatori de evaluare
Structura curriculumului	• Prezența componentelor structurale formale ale curriculumului pentru fiecare disciplină/ activitate: preliminarii, concepție, obiective generale, obiective cadru și de referință, conținuturi, activități de învățare, sugestii metodologice și de evaluare, bibliografie.
Competențe generale	• Numărul total de competențe. • Numărul de competențe comune pentru toate disciplinele/ activitățile învățare.
Competențe specifice/ unități de competențe	• Cunoștințe. • Capacități. • Atitudini.
Conținuturi	• Numărul de unități de conținut. • Corelarea conținuturilor cu unitățile de competențe.
Sugestii metodologice, activități de învățare	• Strategia didactică. • Metodele de învățare și educație. • Formele organizaționale. • Tipurile de acțiuni educaționale.
Evaluare	• Obiective de evaluare. • Metode și tehnici de evaluare; tipologia testelor; măsurare și notare; feed-back.

Așadar, evaluarea statică cuprinde structura curriculumului, competențe generale și specifice, conținuturile și sugestiile metodologice. Modelul urmărește aprecierea gradului de complexitate a unităților de competențe prin următoarele acțiuni: (1) cuantificarea unităților de competențe în raport cu taxonomia competențelor acceptate; (2) înregistrarea frecvenței unităților de competențe de un anumit tip în raport cu taxonomia competențelor adoptate; (3) determinarea indicelui de variabilitate pe categorii de unități de competențe.

Metodologia asociată acestui model de evaluare utilizează metode eualimetrice pentru obținerea de informații utile pentru perfecționarea textului curriculumului. Acțiunile sunt bazate pe harta sinoptică și pe analiza gradului de complexitate a obiectivelor, dar lasă deschisă evaluarea curriculumului ca model pedagogic. Evaluarea statică a făcut obiectul unei cercetări doctorale în Republica Moldova [1]. Cercetarea a validat prin experimentare instrumentarul de evaluare prin aprecierea calității curriculumului educațional de către experți independenți.

Evaluarea statică se realizează în baza analizei holistico-sistemice a calității curriculumului ca document și este dominant orientată spre curriculum ca „intrare” în sistem, procesul fiind analizat numai la nivel proiectiv, așa cum este descris în curriculumul proiectat. În modelul de evaluare statică evaluarea de proces este realizată ca descriere curriculară, scopul fiind evaluarea coerenței, pertinentei și fezabilității demersului de învățare pe care curriculumul îl construiește la nivel strategic și tactic. Aplicarea acestui model evidențiază dominanța evaluării de regularizare cu deschideri spre orientare și validare, întrucât evaluarea sugestiilor metodologice, a ansamblului activităților de învățare și a componentei evaluare este extinsă prin activități de învățare și prin analiză statistică, experiment sau observare.

Concluzie. Informațiile care susțin analiza și evaluarea sunt dominant cantitative și accentul cade pe coerența, aplicabilitatea și fezabilitatea curriculumului proiectat. Evaluarea gradului de complexitate a unităților de competențe este realizată din trei perspective: (1) corelarea acestora cu diferite categorii de competențe transdisciplinare, (2) plasarea în taxonomie și (3) determinarea indicelui de variabilitate – elemente care completează harta sinoptică.

Referințe:

1. DARII, L. *Bazele pedagogice ale evaluării curriculumului disciplinar pentru învățământul primar*: Teză de doctorat. Universitatea de Stat din Moldova. Chișinău: IȘE, 2003. 105 p.
2. De KETELE, J.-M. L'évaluation conjugée en paradigme. In: *Revue Française de pédagogie*, 1993a, no.103, pp.59-90.
3. FIGARI, G. *Evalue: quel référentiel?* DeBoeck Université, Bruxelles. 191 p.
4. GUȚU, VI. (coord.) *Teoria și metodologia proiectării curriculumului universitar în contextul reformei învățământului în Republica Moldova*. Chișinău, 2001. 69 p.

5. GUȚU, VI. *Dezvoltarea și implementarea curriculumului în învățământul gimnazial: cadrul conceptual*. Chișinău: Litera, 2000. 80 p.
6. NEAGU, M., ACHIRI, I. *Evaluarea curriculumului școlar proiectat: Ghid metodologic*. Iași: Editura PIM, 2008. 111 p.

Rezumatul a fost elaborat în cadrul Programului de Stat: „Cadrul conceptual, metodologic și managerial al educației nonformale în Republica Moldova”. Cifrul: 20.80009.0807.23.

EVALUAREA CURRICULUMULUI PENTRU ÎNVĂȚAREA ȘI EDUCAȚIA ADULȚILOR: CADRUL METODOLOGIC

CURRICULUM EVALUATION FOR ADULT LEARNING AND EDUCATION: THE METHODOLOGICAL FRAMEWORK

Veaceslav BOLIEV, ORCID: 0000-0003-1930-5173

Universitatea de Stat din Moldova

CZU: 37.016:374.71

e-mail: bolievveaceslav@gmail.com

Introducere. *Demersul de operaționalizare* a modelului de evaluare a calității curriculumului școlar proiectat și metodologia de evaluare constituie un parcurs complex dezvoltat în funcție de:

- *Componenta strategică* subordonată conceptului teoretic și modelului de evaluare a calității curriculumului școlar proiectat care valorizează componentele curriculare supuse evaluării în raport cu criterii și indicatori.
- *Componenta tactică* subordonată domeniului praxiologic de analiză a calității curriculumului școlar proiectat care valorizează ansamblul de metode, instrumente de evaluare și proceduri de lucru relaționându-l cu obiectivele, etapele și obiectul evaluării.

Demersul metodologic evidențiază funcțiile evaluării generate de cadrul de referință și descrie parcursul operațional al evaluării tehnice, demers structurat schematic astfel:

Nivel	Etapă și obiective ale evaluării calității curriculumului educațional proiectat		Rolul și funcțiile evaluării	
Nivelul strategic și tactic al procesului de evaluare a calității curriculumului educațional proiectat	→	1. Evaluarea oportunității selecției finalităților disciplinei și a calității formulării acestora în relație cu concepția generală a curriculumului și specificul domeniului.	←	Evaluare de context
	→	2. Evaluarea oportunității selecției obiectivelor generale și a calității formulării acestora în relație cu concepția generală a curriculumului, finalitățile, specificul domeniului și a ariei curriculare.	←	Evaluarea „intrărilor”
	→	3. Evaluarea oportunității selecției obiectivelor-cadru și a calității formulării acestora în relație cu obiectivele generale.	←	Evaluarea „intrărilor”
	→	4. Evaluarea oportunității selecției obiectivelor de referință și a calității formulării acestora în relație cu obiectivele cadru.	←	Evaluarea „intrărilor”
	→	5. Evaluarea selecției conținuturilor și a formulării acestora în relație cu concepția generală a curriculumului, specificul domeniului și cu obiectivele de referință.	←	Evaluarea „intrărilor”
	→	6. Evaluarea selecției standardelor de evaluare și a formulării acestora în relație cu sistemul de obiective și conținuturile învățării.	←	Evaluarea „ieșirilor”
	→	7. Evaluarea selecției activităților de învățare și a formulării acestora în relație cu obiectivele de referință, conținuturile învățării și strategiile didactice.	←	Evaluarea procesului
	↑	Revizuirea curriculumului educațional proiectat și experimentare ← Feed-back →	↑	

Schema 1. Evaluarea curriculumului educațional proiectat: demers metodologic

În demersul metodologic descris schematic anterior, se observă că procesul de evaluare a curriculumului școlar proiectat parcurge un traseu similar celui de proiectare, astfel încât calitatea produselor curriculare de la fiecare nivel este analizată și evaluată în raport cu referențialele care le-au generat. Așadar, din perspectiva strategică a demersului metodologic, finalitățile sunt analizate în relație cu politicile educaționale care le-au generat și cu concepția generală asupra curriculumului, obiectivele generale în relație cu concepția generală, finalitățile, specificul domeniului și a ariei curriculare, sistemul

obiectivelor de referință este relaționat cu obiectivele cadru, dar și în relație cu conținuturile, conținuturile sunt evaluate în raport cu concepția generală a curriculumului, specificul domeniului și cu Unități de competențe. Criteriile de evaluare acționează pentru fiecare dintre componentele curriculare considerate obiect al evaluării.

Întrucât fiecare componentă se poate evalua după criterii și indicatori specifici, pentru o mai bună operaționalizare și aplicabilitate, schema următoare descrie parcursul operațional de relaționare dintre demersul metodologic descris anterior, componente, etape, criterii, indicatori și metodele de evaluare:

Obiectivul evaluării	Indicatori	Metode de evaluare
Finalități și obiective generale	• Reprezentați vitatea și legitimitatea finalităților disciplinei în relație cu domeniul de referință • Evitarea contaminărilor ideologice • Reprezentativitatea, legitimitatea selecției obiectivelor generale în raport cu concepția, finalitățile, specificul domeniului și ariei curriculare	Analiza de context Matricea de asociere
	• Reprezentativitatea, legitimitatea obiectivelor în relație cu domeniul de referință	Analiza de context Harta de dezvoltare a conceptelor
	• Extensiunea obiectivelor • Variabilitatea obiectivelor • Continuități, discontinuități între obiectivele a două cicluri de învățământ • Fezabilitatea obiectivelor	Matricea de asociere Analiza de conținut Analiza de conținut Analiza comparată
Obiective de referință	• Raportul dintre obiectivele informative și cele formative • Volumul obiectivelor	Analiza de conținut Analiza cvalimetrică
	• Calitatea obiectivelor de referință în relație cu obiectivele-cadru • Dezvoltarea obiectivelor în succesiunea anilor de studiu în interiorul aceluiași obiectiv-cadru • Sistematica obiectivelor • Calitatea definirii obiectivelor	Harta de dezvoltare operațională a conceptelor Matricea de asociere
	• Gradul de acoperire a principalelor categorii de obiective • Specificarea obiectivelor în relație cu diferențele individuale • Valoarea și poziționarea obiectivelor	Harta de dezvoltare operațională a conceptelor Analiza de conținut

Conținuturi	• Rigoarea științifică, relevanța culturală și actualitatea informațiilor	Analiza comparată
	• Respectarea structurii logice a științelor, tehnologiilor, a sistematicii domeniilor și a produselor culturale	Analiza comparată
	• Concordanța conținutului cu obiectivele din curriculum	Matricea de asociere
	• Volumul cunoștințelor	Analiza comparată
	• Accesibilitatea conținuturilor	
	• Conținuturile și tratarea diferențiată a elevilor	Analiza de conținut
	• Relevanța pragmatică a conținuturilor	Analiza comparată
	• Esențialitatea informațiilor, accentuarea cunoștințelor cu valoare aplicativă și capacitate de transfer	Analiza de conținut
	• Valoarea motivațională	
	• Structuri interdisciplinare	
Activități de învățare	• Specificitatea activităților de învățare în relație cu obiectivele	Analiza de conținut
	• Învățarea și diferențele individuale	Analiza comparată
	• Învățarea și obiectivele educaționale	
	• Promovarea învățării active prin adoptarea unei metodologii didactice moderne	
	• Învățarea și accesibilitatea	Analiza de conținut și comparată
	• Învățarea și integrarea mijloacelor moderne în procesul de învățare	Analiza comparată
Atandarde de evaluare	• Calitatea standardelor de performanță	Analiza de conținut
	• Implicațiile standardelor pentru evaluare	Analiza comparată
	• Calitatea tehnică a standardelor	Analiza de conținut

Schema 2. Metodologia de evaluare a calității curriculumului educațional proiectat

Concluzie. În acest demers metodologic, este evidențiată relaționarea clară dintre componenta de evaluat, criteriile după care se realizează evaluarea, indicatori, procedura de lucru și metode într-o manieră sistemică, care susține procesul de evaluare rațională descris prin model. Acest traseu operaționalizează evaluarea și asigură monitorizarea variabilelor curriculare printr-un demers aplicativ funcțional. De remarcat faptul că metodele de evaluare sunt specifice pentru fiecare criteriu dar, așa cum se observă din Schema 2, în funcție de componentă, criteriile sunt verificate prin proceduri de lucru diferite datorită întrebărilor evaluative, care sunt personalizate și pentru care răspunsul trebuie căutat utilizând un instrumentar adecvat.

Referințe:

1. NEAGU, M., ACHIRI, I. *Evaluarea curriculumului școlar proiectat*: Ghid metodologic. Iași: Editura PIM, 2008. 111 p.
2. GUȚU, Vl. ș.a. *Evaluarea Curriculumului școlar*: Ghid metodologic. MECC, IȘE, Chișinău: Lyceum, 2017. 76 p.

Rezumatul a fost elaborat în cadrul Programului de Stat: „Cadrul conceptual, metodologic și managerial al educației nonformale în Republica Moldova”. Cifru: 20.80009.0807.23.

MODELUL „ȘCOLII ALTFEL” DIN ROMÂNIA – O NOUĂ PERSPECTIVĂ PENTRU ÎNVĂȚĂMÂNTUL GENERAL DIN REPUBLICA MOLDOVA

THE “DIFFERENT SCHOOLS” MODEL FROM ROMANIA – A NEW PER- SPECTIVE FOR GENERAL EDUCATION IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA

Vasile ANDRIEȘ, ORCID: 0000-0002-8312-8741
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

CZU: 373.1(498:478)

e-mail: andriesvasile@yahoo.fr

Politicile educaționale actuale valorifică integralizarea *educației formale* și celei *nonformale* datorită cadrului instituționalizat în care se desfășoară, conținutului informațional abordat, strategiilor de realizare, modalităților de evaluare și certificare etc., ceea ce semnificativ pot fi conceptualizate și realizate în programe alternative/curricula la decizia școlii în organizarea diverselor activități din perspectiva „Școlii altfel” (cf. Modelului României), promovând unele valori europene, precum egalitatea socială, accesul la o educație de calitate, participare activă, principii democratice ș.a., oferind celor interesați un spațiu extrem de generos de acțiune [3].

Programul „Școala altfel” a fost implementat în România pentru prima dată în anul școlar 2011-2012, fiind apoi redenumit în anul școlar 2012-2013 „Să știi mai multe, să fii mai bun”, iar în prezent se numește „Școala altfel: Să știi mai multe, să fii mai bun!”, dar acesta este de obicei prescurtat la „Școala altfel”.

În fiecare an școlar, este planificată o săptămână, dedicată activităților educative extracurriculare și extrașcolare. Scopul lui este implicarea tuturor preșcolarilor/elevilor și a cadrelor didactice în activități care să răspundă intereselor și preocupărilor diverse ale preșcolarilor/elevilor, să pună în valoare talentele și capacitățile acestora în diferite domenii, nu neapărat în cele prezente în curriculumul național, și să stimuleze participarea lor la acțiuni variate, în contexte nonformale.

„Școala altfel” se desfășoară timp de 5 zile, în conformitate cu un orar special, programul activităților fiind elaborat și organizat de fiecare unitate de învățământ, incluzând toți copiii preșcolari/elevii și toate cadrele didactice. Instituțiile aveau libertatea de a decide perioada organizării programului, care de regulă se suprapunea cu etapele naționale ale olimpiadelor școlare pe discipline de învățământ și concursurile școlare organizate de Ministerul Educației. Pentru anul de studii 2021-2022, Ministerul a stabilit pentru toate instituțiile perioada 8-14 aprilie 2022 [4].

În vederea stabilirii programului în timpul primului semestru, unitatea de învățământ solicită propuneri de activități din partea elevilor, cadrelor didactice, părinților și reprezentanților autorităților administrației publice locale/ai comunității. Acestea sunt dezbătute în colectivele de elevi, în Consiliul profesoral și în Asociația părinților, iar selecția

activităților propuse se face la nivelul unității de învățământ implicând, în egală măsură, elevii, cadrele didactice, părinții și asigurând concordanța cu obiectivele educaționale specifice comunității școlare.

Tipul, durata, modalitățile de organizare a activităților și responsabilitățile se stabilesc în Consiliul profesoral și se aprobă de către Consiliul de administrație. Consilierul educativ din unitatea de învățământ centralizează propunerile agreeate, în vederea includerii acestora în Calendarul Activităților Educative al unității de învățământ. Conducerea unității de învățământ asigură popularizarea programului la nivel local pentru crearea unui impact pozitiv al activităților organizate, atât la nivelul școlii, cât și la nivelul comunității. Se încurajează, acolo unde este posibil, participarea părinților, a voluntarilor, a reprezentanților mass-media și a publicului larg la activități.

Proiectele propuse pot fi realizate la nivelul grupelor/claselor, al grupurilor de clase sau al școlii și trebuie să urmărească și să permită realizarea unor obiective educaționale prin alte tipuri de activități care nu se pot derula în programul normal din perioada cursurilor. Elevii și cadrele didactice au posibilitatea de a alege activitățile la care doresc să participe, din lista celor propuse. Activitățile trebuie să fie coordonate de un număr corespunzător de cadre didactice, iar conducerea unității de învățământ și cadrele didactice vor asigura supravegherea copiilor preșcolari/elevilor și a securității acestora.

În cadrul programului pot fi organizate următoarele tipuri de activități: culturale, tehnico-științifice, sportive, de educație pentru promovarea valorilor umanitare (inclusiv voluntariat, caritate, implicare activă în societate, responsabilitate socială, relații și comunicare etc.) și altele. Aceste activități sunt organizate sub formă de: ateliere de teatru, dans, muzică, arte plastice, educație media și cinematografică; competiții organizate la diferite niveluri; activități de voluntariat sau de interes comunitar; proiecte comunitare, de responsabilitate socială; tabere/școli de creație sau de cercetare. Ele se desfășoară în fiecare zi lucrătoare a săptămânii dedicate, acoperind cel puțin numărul de ore prevăzut în orarul obișnuit al școlii, programul fiind obligatoriu, atât pentru elevi, cât și pentru cadrele didactice.

Conținutul activităților propuse în acord cu obiectivele specifice angajate este realizat și dezvoltat la nivelul unor structuri de organizare proprii instruirii nonformale: (a) *Clubul elevilor* – dezbateri, asalt de idei, studii de caz, inițiere de proiecte; (b) *Cabinet/Laborator de dezvoltare personală* (morală, estetică, psihofizică); (c) *Atelier de cultură tehnologică* (profesională, de orientare școlară și profesională, de consiliere/ghidare în carieră); (d) *Expediții/Excursii în zone istorice, geografice, literare, tehnologice, economice* – semnificative la nivel de formare-dezvoltare a personalității educatului în perspectiva adaptării sale la condiții de schimbare continuă; (e) *Muzeul școlii/satului/comunității educaționale locale/instituției culturale* – artistice, sportive, religioase; (f) *Voluntariat realizat la nivel comunitar*, cu obiective preluate din zona educației sociale (cu conținuturi civice, politice, economice, artistice, sportive, religioase etc.).

În viziunea savantului S. Cristea, „Școala altfel reprezintă un concept pedagogic operațional, exprimat printr-o formulă metaforică deschisă spre toate resursele proiect-

tării curriculare, în ascensiune în era globalizării, identificabile la nivel comunitar (școlar, local, teritorial, național, internațional). Acest concept, inițiat la nivel de politică a educației, în context istoric determinat (România, Republica Moldova etc.), definește un tip special de educație nonformală, raportată la: a) cunoștințele de bază (teoretice și aplicative) acumulate de elevi în condiții de instruire formală (școlară); b) experiențele de învățare ale elevilor dobândite spontan, informal, în mediul comunitar (familie, grup de prieteni, comunitate locală educațională), în condiții de valorificare a mass-mediei și a TIC-ului etc.” [1, p.53-56].

Programul național „Școala altfel” oferă un spațiu de experimentare în care atât cadrele didactice, cât și elevii sunt încurajați să își manifeste creativitatea și să îmbine într-un mod atractiv teoria cu aplicațiile ei din viața de zi cu zi, învățarea cu preocupările individuale într-un context favorabil dezvoltării socio-emoționale [2].

În perspectivă pentru instituțiile de învățământ general din Republica Moldova poate fi implementat Programul la nivel național „Școala altfel” care are o durată de 5 zile consecutive lucrătoare în timpul anului școlar și poate fi derulat pe baza unei planificări ce rămâne la decizia fiecărei unități de învățământ. Dar necesitatea acestui program poate fi introdus în Planul-cadru național, doar conform deciziei Ministerului Educației.

Obiectivul principal al proiectului „ȘCOALA ALTFEL” constă în implicarea elevilor și a cadrelor didactice în activități de educație nonformală, care să pună în valoare talentele, preocupările extrașcolare și competențele elevilor, în domenii cât mai diverse și interesante. De aceea, în săptămâna „Școala altfel” se pot organiza, printre altele, activități culturale, activități tehnico-științifice, activități sportive, activități de educație pentru cetățenie democratică, pentru promovarea valorilor umanitare, activități de educație pentru sănătate și stil de viață sănătos, activități de educație ecologică și de protecție a mediului și activități de educație rutieră.

Referințe:

1. CRISTEA, S. Școala altfel în era globalizării. În: *Didactica Pro...*, 2020, nr.4 (122).
2. <https://www.edupedu.ro/scoala-altfel-revine-la-o-saptamana-stabilita-inainte-de-vacanta-de-primavara-pentru-toate-scolile>
3. *Metodologie de organizare a Programului național „Școala altfel”*. Anexă la O.M.E.N.C.Ș. nr. 5034/29.08.2016. În: <https://www.edu.ro/sites/default/files/Metodologie%20Scoala%20Altfel.pdf>
4. Precizări organizare program „Școala altfel”. În: http://ismb.edu.ro/documente/Ed_permanenta/2021/Precizari_Scoala_altfel.pdf

Rezumatul a fost elaborat în cadrul Programului de Stat: „Cadrul conceptual, metodologic și managerial al educației nonformale în Republica Moldova”. Cifrul: 20.80009.0807.23.

SISTEMUL NOSTRU DE VALORI – „CREIERUL ȘI MĂDUVA SPINĂRII” FORMATE PRIN EDUCAȚIE

OUR VALUE SYSTEM – "BRAIN AND BACKBONE" FORMED THROUGH EDUCATION

Ludmila BOTNAR, ORCID: 0000-0002-3730-0141

Centrul Republican pentru Copii și Tineret ARTICO

CZU: 37.014

e-mail: ludmila.botnar@artico.md

Oportunitatea conjugării eforturilor pentru formarea orientărilor valorice la copii și tineri rezultă din conținutul **documentelor de politici ale educației**, relevante pentru dezvoltarea sistemului educațional pe plan național și internațional:

- Codul educației al Republicii Moldova;
- Concepția dezvoltării învățământului în Republica Moldova;
- Strategia națională de dezvoltare „Moldova 2030”;
- Cadrul de referință al competențelor pentru cultură democratică, publicat de Consiliul Europei;
- Agenda de Dezvoltare Globală.

În contextul Conferinței Mondiale privind Educația pentru Dezvoltare Durabilă „Educație pentru planeta noastră. Acțiuni de sustenabilitate” (17-19 mai 2021), organizată de către UNESCO, a fost prezentat Noul Cadru al Educației pentru Dezvoltarea Durabilă (EDD) pentru 2020-2030, ideea centrală a căruia este **sporirea calității educației din perspectivă axiologică** pentru formarea tinerilor ca agenți de schimbare și dezvoltare durabilă prin implicarea civică în valorificarea oportunităților de învățare [7].

Înțelegerea actualizată a educației ca mecanism de schimbare a societății, care poate fi promovată printr-o experiență de învățare globală și permanentă, dezvoltată în plan cognitiv, practic, personal și social, se reflectă și în cele patru scopuri principale ale educației în secolul XXI:

- **A învăța să înveți**, care presupune a ști să acumulezi pe parcursul întregii vieți cunoștințele necesare pentru formare și autorealizare;
- **A învăța să faci**, care vizează achiziționarea unui sistem de competențe-cheie, necesare pentru autodezvoltare și adaptare la condițiile schimbătoare ale lumii moderne;
- **A învăța să fii**, care vizează formarea de atitudini, pregătirea pentru luarea de decizii și dezvoltarea capacității de autoedificare a personalității în baza valorilor morale și sociale;
- **A învăța să trăiești împreună cu alții**, ceea ce presupune acceptarea alterității, comprehensiunea celuilalt, învățarea cooperării, a dialogului social [apud 4].

Potrivit Codului educației al Republicii Moldova, politica de stat în domeniul educației este orientată spre „realizarea idealului și a obiectivelor educaționale, formarea conștiinței și identității naționale, promovarea **valorilor general-umane** și a aspirațiilor de integrare europeană ale societății” [2]. Iar, idealul educațional al școlii din Republica Moldova urmărește formarea personalității „în contextul valorilor naționale și universale asumate”.

Finalitățile educaționale sunt stabilite în art. 11 al Codului educației al Republicii Moldova, unde în punctul (1) se nominalizează „formarea unui caracter integru și dezvoltarea unui sistem de competențe care include cunoștințe, abilități, atitudini și valori ce permit participarea activă a individului la viața socială și economică” și, respectiv, în punctul (2) sunt enumerate competențele-cheie necesare a fi formate printre care, în subpunctul (i) sunt menționate „competențele de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor culturale” [2].

Încă o trimitere la dimensiunea valorică, în Codul educației se referă la obligațiile personalului didactic, științifico-didactic, științific și de conducere de a „promova valorile morale de dreptate, echitate, umanism, patriotism și alte valori” [2, art. 135, lit.e].

Noțiunea de valoare se referă la obiecte, fenomene, evenimente, subiecți care conțin/ reflectă o notă de dezirabilitate și au o semnificație deosebită pentru fiecare caz aparte, cu un grad mai mic sau mai mare de generalitate, raportat la realitățile vieții; valoarea este o proprietate a ceea ce este bun, dezirabil și important [DEX, p. 8].

Sintetizând sistemele de valori la care face trimitere Codul educației, putem conchide că listele de valori pentru educație pot include:

- valorile general-umane;
- valorile naționale și universale;
- valori ce permit participarea activă a individului la viața socială și economică;
- valorile culturale;
- valorile morale de dreptate, echitate, umanism, patriotism și alte valori.

Un principiu general al educației și învățământului extrașcolar, stipulat în Cadrul de referință al educației și învățământului extrascolar, este cel al orientărilor valorice – axarea pe componenta conținutală a educației, pe cultivarea valorilor, ca: „om”, „viață”, „natură”, „societate”, „dragoste”, „stimă” etc. Iar unul din principiile specifice ale educației și învățământului extrașcolar (de formare instituțională), în conformitate cu același document, este principiul centrării pe valorile general-umane, naționale și democratice [1].

Educația și învățământul extrașcolar (EÎE) se bazează și urmărește formarea valorilor personale care servesc drept factori motivaționali ce ghidează acțiunile beneficiarilor, copii și tineri, între 5 și 21 de ani, deoarece această formă a educației se pliază pe interesele, vocațiile, visele copiilor și tinerilor, este valorică, prin esența sa, deoarece, similar valorii, EÎE determină modul în care beneficiarii își alocă atenția, timpul și resursele (motivația) spre ceea ce consideră ei a fi important.

Așadar, educația și învățământul extrașcolar urmăresc formarea unui ansamblu structurat de valori din domeniile cultură, societate, arte, știință, tehnică, tehnologii, sport, turism, agrement, sedimentate în societate, care la un moment dat devine punct de reper în proiectarea și realizarea educației.

Referințe:

1. *Cadrul de referință al educației și învățământului extrașcolar din Republica Moldova*. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. Chișinău: S.n., 2020. 99 p.
2. Codul educației al Republicii Moldova. Chișinău, 2014.
3. *Curriculum de bază: competențe pentru educația și învățământul extrașcolar*. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. Chișinău: CEP USM, 2020. 35 p.
4. HADÎRCĂ, Maria. Un nou model de curriculum pentru o calitate superioară în educație. În: *Didactica Pro...*, 2016, nr.5-6 (99-100), pp.3-7.
5. <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=3551>
6. http://www.cnaa.md/files/theses/2022/58013/diana_antoci_thesis.pdf
7. <https://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development/toolbox>
8. <https://dexonline.ro/definitie/valoare>

EDUCAȚIE FIZICĂ – ÎNTRE TRADIȚIONAL ȘI MODERN

CONCEPTUL CURRICULUMULUI LA DISCIPLINA „EDUCAȚIE FIZICĂ ȘI SPORT” ÎN UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA

THE CURRICULUM CONCEPT FOR THE DISCIPLINE „THE PHYSICAL EDUCATION AND SPORT” AT THE STATE UNIVERSITY OF MOLDOVA

Nicolae BRAGARENCO, ORCID: 0000-0003-1994-6317
Universitatea de Stat din Moldova

CZU: [796:378.016]:378.4(478-25)

e-mail: nicolae.bragarenco@usm.md

Odată cu trecerea instituțiilor de învățământ superior la cerințele procesului Bologna, apare problema căutării unor abordări noi, netradiționale, care vor contribui la creșterea eficacității procesului de formare a competențelor profesionale ale viitorilor specialiști. Această problemă este înaintată și către specialiștii din domeniul educației fizice și a sportului pentru eficientizarea procesului de predare-învățare-evaluare a studenților din învățământul superior.

Educația fizică a studenților constituie o parte componentă a învățământului superior, rezultat al acțiunii pedagogice complexe asupra personalității viitorului specialist în procesul de formare a competențelor de educație fizică, a cărui calitate depinde în mod direct de nivelul individual al culturii fizice a fiecărui student, de valorile lui spirituale și de gradul de dezvoltare a aptitudinilor profesionale specifice [1, 2].

În acest context, predarea-învățarea la disciplina „Educație fizică” în învățământul superior la nivel de acte normative elaborate de cadrele didactice vizează următoarele aspecte metodologice [3, p.5-7]:

- adaptarea conținutului corespunzător timpului didactic, condițiilor materiale, tradițiilor universității, interesului și opțiunii studenților pentru anumite exerciții fizice;
- valorificarea nivelului de pregătire al studenților;
- axarea obiectivelor educaționale prin strategii didactice optime;
- acțiunea sistematică asupra stării de sănătate, a dezvoltării fizice generale și a calităților motrice;
- predarea disciplinelor și probelor sportive, însoțită în permanență de practicarea globală a acestora;
- implementarea spiritului creator și inventiv în desfășurarea lecțiilor, astfel încât acestea să devină părți atractive pentru studenți.

O altă problemă a specialiștilor din domeniu, la fel de importantă, este *proiectarea curriculară* la disciplina Educație fizică în instituțiile superioare de învățământ, care trebuie să orienteze strategiile de predare-învățare-evaluare, prin implicarea activă

a studenților în selectarea și modelarea activităților după interese sportive și necesitățile individuale.

Astfel, proiectarea curriculară trebuie reperată ca urmare a procesului de evaluare a curriculumului anterior și bazat pe paradigma dată de *Cadrul de Referință al Curriculumului Universitar* [4] și realizat ținând cont de:

- abordările postmoderne și tendințele dezvoltării curriculare pe plan național și cel internațional;
- necesitățile de adaptare a curriculumului disciplinar la așteptările societății, nevoile studenților, dar și la tradițiile instituțiilor de învățământ superior din țară;
- valențele disciplinei în formarea competențelor transversale, transdisciplinare și a celor specifice;
- necesitățile asigurării continuității și interconexiunii dintre nivelurile și ciclurile învățământului: învățământul primar, învățământul gimnazial, învățământul liceal și învățământ universitar.

Totodată, funcția centrală a curriculumului va consta în reglarea/orientarea proiectării activităților de instruire concrete în cadrul activităților de educație fizică și astfel *Curriculumul* denotă și alte funcții:

- de reglementare și asigurare a coerenței dintre disciplina dată și alte discipline;
- de reglementare și asigurare a coerenței dintre predare, învățare și evaluare;
- de asigurare a coerenței dintre produsele curriculare specifice disciplinei;
- de proiectare a demersului educațional/contextual (la nivel de grupă concretă);
- de evaluare a rezultatelor învățării etc.

Conceptul Curriculumului la disciplina „Educație fizică și sport” în cadrul USM, prin demersurile inovative sunt circumscrise reorganizării și diversificării formelor de practicare a lecțiilor. *Curriculumul* propune o structură flexibilă, care oferă studentului mai multe forme de practicare a educației fizice în USM, formată din *lecții – probe de sport pe cerc, module la alegere, și secții sportive*. Pentru fiecare formă de organizare a activității specifice disciplinei, sunt proiectate *competențe specifice, unități de conținut, strategii de evaluare*, precum și bibliografia pentru studiul individual.

Ca și concept, *Curriculumul* „conferă” rolul prioritar finalităților exprimate în termeni de competențe, care devin și criterii pentru selectarea și organizarea conținuturilor, alegerea strategiilor de instruire și de evaluare.

Deci, competențele generale și specifice ale disciplinei „Educație fizică și sport” sunt generice – comune pentru toate programele de studii și dezvoltarea lor are loc într-un mod integrat și ciclic pe parcursul întregului program de studiu.

Sistemul de competențe abordat prin *Curriculum* se structurează pe trei niveluri: Competențele-cheie/transversale/transdisciplinare; Competențele generale ale disciplinei „Educație fizică și sport”; Competențele specifice ale activităților disciplinei „Educație fizică și sport”.

Sistemul de conținuturi ale *Curriculumului* este structurat din unități de conținut, pe probe de sport, module și cercuri sportive la alegere. O caracteristică importantă

constă în intensificarea abordărilor inter- și transdisciplinare la nivelul conținuturilor curriculare (legități, proprietăți, fenomene, procese, date etc.).

Din punct de vedere procesual, *Curriculumul* se axează pe următoarele aspecte generale:

- promovarea concepției constructiviste și interactive: centrarea pe cel ce învață;
- realizarea intra-, inter- și transdisciplinarității în contexte autentice de învățare, asigurând formarea eficientă a competențelor;
- valorificarea principiilor individualizării, diferențierii, personalizării în procesul de învățare;
- crearea mediilor de învățare cu eficiență înaltă;
- redimensionarea evaluării rezultatelor învățării, axându-se pe evaluarea nivelului de manifestare a competențelor studenților.

Strategiile de predare-învățare-evaluare, în *Curriculum*, prezintă liste deschise de contexte semnificative și autentice de învățare în care se valorifică manifestarea competențelor studenților, proiectate pentru formare și evaluare în cadrul activităților de lecție.

Existența celor trei forme de activități și a modulelor la alegere, prin diferite probe sportive, ca continuare a modulelor studiate în învățământul general, asigură parcursul deplin al formării competențelor, conducând spre formarea progresivă, graduală și continuă a competențelor generale ale disciplinei la finele studiului. Astfel, acest concept al curriculumului, prin diversificarea ofertelor educaționale ale disciplinei și libertățile acordate profesorului și studentului în proiectarea demersului activității în cadrul lecției de educație fizică și a activităților extracurriculare, asigură pe deplin atingerea finalităților educaționale.

Referințe:

1. LEȘTARU, M., CARP, I. Studiu cu privire la evaluarea nivelului de pregătire fizică a studenților instituțiilor de neprofil. În: *Congresul științific internațional „Sportul olimpic și sportul pentru toți”*: Culegerea materialelor științifice. Ediția a XV-a, Chișinău, USEFS, 2011, vol.1, pp.500-506. ISBN 978-9975-42-02-4-2.
2. МАТВЕЕВ, Л.П. *Теория и методика физической культуры*. 3-е изд., перераб. И доп. Москва: Физкультура и спорт, СпортАкадемПресс, 2008. 544 с. ISBN 978-5-278-00833-0.
3. LUCA, A. *Unele aspecte privind creativitatea în educație fizică și sport/ Studiu și cercetări în educație fizică și sport*. Bacău, 1998, pp.5-7.
4. *Cadrul de referință al curriculumului universitar*, aprobat de Consiliul Național al Curriculumului, pe lângă Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, 2015.

SISTEMUL DE LECȚII – PROBE DE SPORT PE CERC ÎN CADRUL DISCIPLINEI „EDUCAȚIE FIZICĂ ȘI SPORT” UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA

THE SYSTEM OF LESSONS – SPORTS TRIALS ON THE CIRCLE WITHIN THE FRAMEWORK OF THE DISCIPLINE „THE PHYSICAL EDUCATION AND SPORT” THE STATE UNIVERSITY OF MOLDOVA

*Andrei SALCOCI, ORCID: 0000-0003-2884-0725
Universitatea de Stat din Moldova*

CZU: [796:378.016]:378.4(478-25)

e-mail: andrei.salcoci@usm.md

Disciplina „Educație fizică” în instituțiile de învățământ superior, pe lângă valențele formative care sunt variate și valoroase în plan pedagogic, presupune și se completează prin: menținerea stării sănătoase a organismului; ridicarea capacității de muncă; auto-aprecierea nivelului și menținerea calităților motrice la un grad sporit de manifestare; motivarea practicării sistematice și independente a activităților motrice; practicarea unei probe de sport în scopul de menținere fizică și a sănătății, recreere și refacere pe parcursul întregii vieți; petrecerea rațională a timpului liber [1].

Procesul instructiv-educativ al educației fizice universitare contribuie în mod esențial la pregătirea studenților pentru adaptarea lor la condițiile și funcțiile activității profesionale. Cu toate acestea, după cum demonstrează cercetările și practica educațională, majoritatea studenților, la finalizarea cursului disciplinei „Educație fizică”, nu posedă competențele necesare pentru practicarea sistematică a activităților motrice independente sau implicarea în diverse forme de practicare a unor sporturi, fapt ce se reflectă negativ asupra stării de sănătate a tânărului specialist, pe diferite domenii.

Actualmente, conținutul educației fizice a studenților și strategia direcțiilor prioritare de perfecționare sunt determinate în mod direct de influența activă a factorilor social-economici. Politica de stat în domeniul învățământului superior determină comanda socială a viitorului specialist, însă excluzând și nivelul lui de pregătire motrice. Lacunele esențiale ale conținutului educației fizice a tineretului studios la etapa contemporană sunt legate de conservatismul acesteia, unitatea și depersonalizarea subiecților implicați în procesul de instruire [2, p.9].

Este necesar să remarcăm și faptul că sistemul de educație fizică în instituțiile de învățământ superior este învechit, fapt ce provoacă dezinteres față de disciplină în rândurile studenților. Unul dintre aspectele renovării/reconceptualizării sistemului de educație fizică, care să atragă viitorii specialiști pe domenii, este abordarea inovațională a procesului de instruire care să conducă la înlăturarea cauzelor ce au contribuit la deformarea atitudinilor socioculturale și umanistice generale ale educației fizice universitare. După cum menționează L.I. Lubîșeva, 1996 [citată 2, p.21], pentru acesta ar fi necesar:

- Recunoașterea tradițiilor democratice ale instruirii, științei și învățământului, inclusiv a tradițiilor sportive;
- Construirea unor relații noi între cadrele didactice și studenți, bazate pe colaborare și încredere;
- De a folosi o varietate în cadrul procesului educațional, creativitate și inițiativă din partea profesorilor și studenților.

Educația fizică în cadrul Universității de Stat din Moldova este o disciplină cu caracter obligatoriu, inclusă în planul de învățământ pentru toate specialitățile, având alocat în planul calendaristic 1 oră săptămânal, activitatea practică realizată a câte 2 ore, o dată la 2 săptămâni [3, p. 21, 29]. De fapt, numărul de ore săptămânal alocat nu permite influențarea psihomotrică și nici nu permite formarea unor noi competențe ale disciplinei la studenți pentru a ajunge la nivelul și standardele dorite. În acest sens, este argumentată inițierea unei noi abordări a disciplinei Educație fizică în instituția USM, care să influențeze direct sau indirect asupra practicării independente și sistematice activităților motrice de către studenții înscriși la programele de studii și continuarea stabilizării competențelor specifice ale disciplinei din treptele de învățământ inferioare.

O nouă concepție/formă de organizare a lecțiilor de Educație fizică este propusă de către Departamentul Educație fizică al USM, care prevede demersuri inovative circumscrise în curriculumul disciplinar prin reorganizarea și diversificarea formelor de practicare a lecțiilor de educație fizică.

O formă, o modalitate de organizare de practicare a lecțiilor de Educație fizică este „Lecția în sistemul de probe de sport pe cerc”. Aceasta prevede studierea (proiectarea/realizarea) conținutului a unei probe de sport pentru o lecție, respectiv mai multe probe de sport pe parcursul unui semestru (ex.: 7 lecții – 7 probe studiate). După tipologia lecțiilor, ele sunt organizate din perspectiva formării de competențe: lecție de formare a capacităților de aplicare a cunoștințelor.

Probele de sport selectate pot fi proiectate câte o activitate pentru fiecare semestru. Pentru fiecare semestru, se pot selecta și proiecta alte probe de sport, la decizia actorilor implicați în procesul educațional.

Finalitățile învățării disciplinei prin sistemul *Educație fizică – probe de sport pe cerc* sunt exprimate în termeni de competențe specifice care au următoarea formulare [1]:

- Valorificarea efectelor activităților motrice asupra organismului uman, manifestând gândire critică și pozitivă în diferite contexte de învățare, activitate și valori umane.
- Explorarea potențialului motric în activități educaționale și cotidiene, dând dovadă de autoapreciere, autocontrol și autoreglare în vederea dezvoltării fizice armonioase.
- Gestionarea abilităților motrice achiziționate în cadrul practicării de diferite probe de sport, demonstrând reziliență și adaptare.

Totodată, conceptul *Curriculum* încredințează profesorului dreptul de a decide în acord cu alți actori ai procesului educațional (studenți, manageri instituționali ș.a.) ce

probe de sport vor fi practicate în cadrul lecției de Educație fizică cu probe de sport pe cerc în funcție de mulți factori ce țin de specificul resurselor umane și materiale.

Această formă de organizare a lecției presupune și permite încadrarea studenților scutiți și scutiți temporar de efort în grupele de bază și promovează **Educația integrată**, care se referă la **inclusiunea studenților cu cerințe speciale în procesul educațional** (tineri cu deficiențe senzoriale, fizice, culturale, intelectuale sau de limbaj, defavorizați socioeconomic și cultural, tineri cu ușoare tulburări psihoafective și comportamentale) pentru a oferi un climat favorabil dezvoltării armonioase și cât mai echilibrate a personalității acestora.

Ca rezultat, se așteaptă o creștere atât a motivației studenților pentru practicarea disciplinei, cât și a activităților motrice independente, conducând la o sporire a atractivității și prestigiului disciplinei, amplificând impactul educației fizice și sportului asupra formării personalității studentului.

Referințe:

1. *Curriculum universitar Educație fizică și sport, ciclul I, licență*. Departamentul Educație fizică; Facultatea Psihologie, Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială, USM, 2022.
2. COZMEI, G. *Metodologia binară a educației fizice a studenților facultăților cu profil medical*: Teză de doctor. Chișinău, 2020. 183 p.
3. Planuri de învățământ pe specialități din cadrul USM. https://usm.md/?page_id=216

EVALUAREA CUMULATIVĂ ÎN CADRUL DISCIPLINEI „EDUCAȚIE FIZICĂ ȘI SPORT” UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA

CUMULATIVE ASSESSMENT WITHIN „THE PHYSICAL EDUCATION AND SPORT” DISCIPLINE FROM THE STATE UNIVERSITY OF MOLDOVA

Natalia SMIRNOVA, ORCID: 0000-0001-6105-8407
Nicolae BRAGARENCO, ORCID: 0000-0003-1994-6317
Universitatea de Stat din Moldova

CZU: [796:378.091.26]:378.4(478-25)

e-mail: natalia.smirnova@usm.md
e-mail: nicolae.bragarenco@usm.md

Fiind parte componentă a Curricula Universitare, *Curriculumul* reprezintă un sistem de concepte, procese și finalități care, în integritatea sa, asigură toate experiențele planificate riguros pentru a fi formate studenților în cadrul disciplinei „Educație fizică și sport”, spre a atinge finalitățile învățării la cele mai înalte standarde de performanță permise de posibilitățile lor individuale [1].

Ca și concept, *Curriculumul* „conferă” rolul prioritar finalităților exprimate în termeni de competențe, care devin și criterii pentru selectarea și organizarea conținuturilor, alegerea strategiilor de instruire și de evaluare.

Competențele reprezintă o combinație dinamică de abilități cognitive și metacognitive, demonstrarea cunoștințelor și a înțelegerii, a capacităților interpersonale, intelectuale și practice, precum și a valorilor etice [2].

Evaluarea este o componentă esențială a procesului de învățământ, alături de predare și învățare ea furnizează informații despre calitatea și funcționalitatea acestora. Se recomandă, cu prioritate, abordarea modernă a evaluării, ca activitate de învățare.

Evaluarea disciplinei Educație fizică în cadrul USM este o componentă funcțională importantă a procesului educațional care orientează și se concep acele strategii de evaluare, astfel încât să solicite studenților eforturi intelectuale, practic-acționale și să îi ajute să se dezvolte și să se modeleze în plan cognitiv, spiritual, psihomotor și afectiv-motivațional.

Evaluarea se va axa pe măsurarea-aprecierea competențelor specifice, care sunt concepute ca finalități de bază ale procesului de învățământ și ca rezultate autentice ale învățării necesare studentului în viața de adult. Astfel, **scopul evaluării** vizează stimularea evoluției experiențelor motrice/sportive și a gradului de formare a finalităților disciplinei.

Evaluarea la disciplina Educație fizică în cadrul USM se aplică prin cele trei forme: *inițială, formativă și finală* [3]:

1. Evaluarea inițială/noninstrumentală se efectuează la începutul activității/modulului pentru a stabili gradul de pregătire a studenților pentru cursul preconizat, potențialul

de învățare la începutul unei noi activități. Se apreciază prin *interviu, chestionare orală, conversație, expuneri orale* cunoștințele, abilitățile și competențele profesionale formate prin disciplina Educație fizică școlară sau alte practici ale planului de învățământ.

2. Evaluarea formativă care se efectuează sub forma de *participare activă în lecție și activități extracurriculare/competiționale, organizarea secvențelor de lecție specifice probei de sport/ modulului cu colegii din grupă* ale cursului și realizarea sarcinilor din *activitatea individuală a studentului*. Demersul vizează atât cunoașterea progreselor studentului, cât și identificarea dificultăților de învățare pe care le întâmpină în cadrul cursului. Pornind de la esența evaluării dinamice, constatăm caracterul formativ al acesteia.

3. Evaluarea finală/sumativă, de bilanț se efectuează conform planului de studii prin colocviu, sub forma analizei portofoliului și susținerea probelor practice specifice activității/modulului etc.

Tabel

Sistemul de evaluare la disciplina „Educație fizică și sport”
în cadrul Universității de Stat din Moldova

Evaluarea finală (ponderea exprimată în %)	Calificativul „admis”	100%
	Participarea activă în procesul educațional (lecții/ secții)	90%
	Prezentarea portofoliului	20%
	Participarea în activități competiții interuniversitare	40%
	Realizarea sarcinilor „lucrul individual al studentului”	10 - 20%
	Teste de diagnosticare a calităților motrice	40%
	Pregătire sportivă în asociații sportive, altele decât USM	70%
	Voluntariat în educație fizică și sport	40%
	Organizarea evenimentelor sportive în cadrul USM	40%

Portofoliul ca instrument de evaluare complex, aplicat studenților sportivi ce participă în activități organizate de asociații sportive în afara USM, și include experiența și rezultatele obținute prin celelalte metode de evaluare, urmărind progresul global efectuat de student. Reprezintă un mijloc de a valoriza munca individuală a studentului și acționează ca un factor de dezvoltare a personalității.

Realizarea sarcinilor „lucru individual al studentului” din care poate fi și Proiectul care are, de asemenea, un rol pentru învățarea unor teme mai complexe, care se pretează la abordări pluridisciplinare, interdisciplinare și transdisciplinare sau ca metodă de evaluare (pe parcursul instruirii sale) sumativă. Cu ajutorul lui, elevii pot da dovadă că au capacitatea de a investiga un subiect dat, cu metode și instrumente diferite, folosind cunoștințe din diverse domenii.

Testele motrice de diagnosticare a nivelului de pregătire fizică generală nu constituie un produs evaluabil obligatoriu, de fapt au scopul de a-l informa obiectiv pe student despre nivelul pregătirii fizice generale, încurajându-l să practice activ și sistematic activitățile motrice din cele trei forme propuse de curriculumul disciplinar. Rezultatele pozitive ale testelor motrice pot fi incluse în procesul cumulativ de evaluare, la solicitarea studentului evaluat, luând în calcul progresele individuale. Testarea poate fi efectuată la sfârșitul semestrului, inclusiv în scopul diagnosticării/autoevaluării.

Referințe:

1. *Curriculum universitar Educație fizică și sport, ciclul I, licență*. Departamentul Educație fizică, Facultatea Psihologie, Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială, USM, 2022.
2. *Cadrul de referință al curriculumului universitar*, aprobat de Consiliul Național al Curriculumului, pe lângă Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, 2015.
3. URSU, L., MARIN, M., BRAGARENCO, N. și alții. *Evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar. Clasele I-IV*. Chișinău: Print-Caro, 2019. 120 p. ISBN 978-9975-56-709-1.

COMPONENTE MOTIVAȚIONALE ALE STUDENȚILOR DIN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT SUPERIOR DE EDUCAȚIE FIZICĂ ȘI SPORT

MOTIVATION COMPONENTS OF STUDENTS FROM HIGHER EDUCATION INSTITUTION OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS

*Constantin CIORBĂ, ORCID: 0000-0001-7125-2545
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

CZU: 378.091.53:378.4:796

e-mail: ciorbaconst@yahoo.com

În orice domeniu de activitate, inclusiv în cel de Educație fizică și sport, sfera motivațională formează planul activității personalității. Conform opiniilor renumitului psiholog S.L. Rubinștein, „pentru formarea oricărei capacități, cât de cât semnificative, e necesar, mai întâi de toate, de creat necesitatea vitală într-un anumit aspect de activitate”. Spre deosebire de motive, orientările valoroase caracterizează atitudinea omului față de valorile materiale și intelectuale, față de lumea înconjurătoare, sistemul lui de orientări, convingeri, preferințe exprimate prin comportare [4].

Clarificarea proceselor și a mecanismelor formării pregătirii profesionale nu este posibilă fără studierea relațiilor motivaționale ca forțe ce formează interesele, necesitățile și motivele acestei activități. Pătrunderea în esența intereselor, motivației, necesităților studenților permite de a determina orientarea și sfera acțiunilor legităților obiective. De aceea, în procesul aprobării experimentale a eficacității optimizării conținutului procesului de învățământ, s-au studiat diferite pricini, stimulenți, factori, care au o influență deosebită asupra formării motivelor, orientărilor valoroase și intereselor față de activitatea de cunoaștere a viitorilor specialiști de cultură fizică [1, 2, 3].

Cercetarea nivelului motivației activității instructive a studenților Universității de Stat de Educație Fizică și Sport din Chișinău, conform orientării lor spre procesul de obținere a cunoștințelor, de căpătare a profesiei sau a diplomei, arată că în procesul experimentului de constatare, la studenții an. II-IV, un rol important îl joacă motivul obținerii cunoștințelor, apoi urmează motivul obținerii profesiei (Tab. 1).

Tabelul 1

Motivele activității instructive a studenților, n=900 studenți (în puncte)

Anul de studii	Indicii statistici	Orientarea motivațională pentru obținerea					
		Cunoștințelor		Profesiei		Diplomei	
		Experiment constatativ	Experiment formativ	Experiment constatativ	Experiment formativ	Experiment constatativ	Experiment formativ
2	X ±m ±δ	5,5 0,11 1,21	6,3 0,09 1,01	4,1 0,08 0,89	4,9 0,09 1,05	3,0 0,06 0,63	2,1 0,11 1,17
3	X ±m ±δ	5,6 0,13 1,43	6,7 0,10 1,12	4,7 0,07 0,78	5,2 0,09 0,93	3,5 0,07 0,78	2,0 0,09 1,03
4	X ±m ±δ	5,4 0,16 1,67	7,1 0,17 1,82	4,8 0,10 1,01	5,5 0,12 1,24	3,7 0,10 1,03	2,1 0,09 0,94

Motivul obținerii diplomei nu prevalează la studenți, cu toate că importanța lui crește de la anul II spre anul IV. Sub influența factorilor experimentului formativ, nivelul motivației, ce ține de obținerea cunoștințelor și profesiei, crește esențial la studenții din toți anii de studii în cadrul instituției de învățământ, iar motivul primirii diplomei își pierde importanța sa. Astfel, optimizarea conținutului procesului de învățământ are o influență pozitivă asupra motivației activității instructive a studenților.

Nivelul motivației profesional-instructive la studenți a fost studiat cu ajutorul anchetei „Motivele alegerii profesiei”, care era orientată spre evidențierea intereselor și orientărilor valoroase ale viitorilor specialiști, atitudinea față de profesia aleasă. Studiarea acestei atitudini față de profesia aleasă avea scopul de a afla anumite informații despre utilitatea profesională. În procesul experimentului de constatare, a fost stabilit că interesul conștient pentru profesia aleasă scade și este prezent la 33,8% studenți ai anului II, 33,3% studenți ai anului III și 28,6% ai anului IV. La fel crește semnificația motivului de a căpăta cu orice preț studii superioare (Tab. 2).

Tabelul 2

Repartizarea studenților conform motivelor alegerii profesiei (în %)

Cauzele alegerii profesiei	Experimentul constatativ			Experimentul formativ		
	Anul II	Anul III	Anul IV	Anul II	Anul III	Anul IV
1. Interesul conștient pentru profesie	33,8	33,3	28,6	42,1	48,4	55,0
2. Dobândirea studiilor superioare	21,5	23,2	27,6	20,4	16,3	8,2
3. Alte cauze	44,7	43,5	43,8	37,5	35,3	36,8

În comparație cu anul II, semnificația acestui motiv la anul IV crește cu 27,6%. În procesul experimentului formativ se observă o dependență inversă, cu cât mai mult timp trece, cu atât mai mult studenții dau dovadă de un interes vădit pentru profesia aleasă, cu atât este mai mică tendința lor de a căpăta studii superioare cu orice preț. Totodată, în procesul instruirii în cadrul universității, interesul conștientizat față de profesie crește cu 12,9%, iar tendința spre căpătarea diplomei scade cu 12,2%.

Studierea cauzelor care au influențat alegerea profesiei a demonstrat că, în primul rând, ele se formează sub influența interesului studenților pentru activitatea sportivă cu copiii (Tab. 3).

Următoarea pricină este tendința de a repeta drumul vieții antrenorului, de auto-realizare în calitate de specialist de educație fizică și sport și doar pe locul trei se află motivul legat de dorința de căpătare a studiilor superioare. Printre alte cauze studenții menționează dorința de a face sport, de perfecționarea măiestriei sportive, de întărirea sănătății, de a avea un corp nobil etc.

Tabelul 3

Gradul semnificației cauzelor care au influențat studenții la alegerea profesiei (în %)

Cauzele alegerii profesiei	Numărul de respondenți
<i>Interesul pentru activitatea sportivă cu elevii</i>	50,1
<i>Asemănarea cu antrenorul (vrea să devină la fel)</i>	37,5
<i>Căpătarea studiilor superioare</i>	27,6
<i>Sfaturile antrenorului, profesorilor, părinților, prietenilor</i>	23,7
<i>Creșterea popularității sportului preferat</i>	12,1
<i>Dorința de a se ocupa cu activitatea științifică</i>	7,6
<i>Tradiții de familie</i>	4,8
<i>Altele</i>	2,1

Notă: suma % > 100, deoarece majoritatea studenților numesc câteva cauze concomitent

Oricare ar fi cauzele după care se conduce studentul, pregătirea lui profesională va fi determinată, în primul rând, de o comportare, ce se va exprima prin activitatea instructivă de cunoaștere. Ambianța în care se află studentul în perioada instruirii îi formează un sistem de legături individuale conștiente, cu diferite laturi ale activității profesionale, îi formează atitudinea lui care reflectă necesitățile, sentimentele, interesele, motivele, voința etc. Atitudinea față de procesul de instruire reprezintă pregătirea pentru eventualele reacții la obiectul relațiilor. Această pregătire are un caracter stabil și, de aceea, este concepută ca trăsătură esențială a personalității.

Componentele structurale ale atitudinii față de procesul de instruire sunt de cunoaștere, care caracterizează concepția personalității, nivelul cunoștințelor ei despre obiectul relațiilor (caracterul și conținutul instruirii, posibilitățile ulterioare ale profesiei căpătate etc.), comportamentul emoțional, sentimentele studentului legate de includerea lui în

procesul instructiv, predispoziția de comportare a studentului într-o anumită situație instructivă.

Activitatea instructivă de cunoaștere a studenților se determină, în primul rând, prin atitudinea lor față de studii, care, la rândul său, este condiționată de înțelegerea necesității cunoștințelor pentru pregătirea profesională.

Referințe:

1. CIORBĂ, C. *Conținutul învățământului de cultură fizică. Esență, noțiuni, probleme, principii, procedee, concepții*. Chișinău: Garuda Art, 2001. 192 p. ISBN: 99-75-9564-1.
2. CUCIUREANU, M. (coord.). *Motivația pentru învățare în școală. Practici educaționale*. București: Ed. Universitară, 2017. 172 p. ISBN: 978-606-28-0632-3.
3. MASLOW, A.H. *Motivație și personalitate*. București: Trei, 2013. 568 p. ISBN: 978-973-707-905-3.
4. CIORBĂ, C. Rolul și importanța disciplinelor din planul de studii în pregătirea specialiștilor în domeniul culturii fizice și sportului. În: *Materialele Conferinței științifice „Problemele teoriei educației fizice și antrenamentului sportiv”*. Chișinău, 2000, pp.9-11.

MODULARIZAREA DISCIPLINEI EDUCAȚIE FIZICĂ ÎN UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA

MODULARIZATION OF THE PHYSICAL EDUCATION DISCIPLINE IN THE MOLDOVA STATE UNIVERSITY

Vasile GOJAN, ORCID: 0000-0002-8717-0840
Nicolae BRAGARENCO, ORCID: 0000-0003-1994-6317
Universitatea de Stat din Moldova

CZU: [796:378.016]:378.4(478-25)

e-mail: vasile.gojan@usm.md
e-mail: nicolae.bragarenco@usm.md

Conceptul curriculumului „Educație fizică și sport”, proiectat și aprobat în cadrul ședinței departamentului Educației fizice și Consiliului Facultății PSESAS, propune o structură flexibilă, care oferă studentului mai multe forme de practicare a educației fizice în Universitatea de Stat din Moldova, formată din *lecții – probe de sport pe cerc, module la alegere*, și secții sportive. Pentru fiecare formă de organizare a activității specifice disciplinei, sunt proiectate *competențe specifice, unități de conținut, strategii de evaluare*, precum și bibliografia pentru studiul individual [1, p.5].

Beneficiarul principal al *Curriculumului* este studentul, prin caracteristica sa importantă accentuează *intensificarea centrării pe student prin diversificarea ofertei educaționale*: reorganizarea disciplinei prin propunerea de module la alegere pentru studiu pe parcursul unui semestru, respectiv patru semestre – patru module.

„Modulul este un element autonom constituit din conținuturile de învățământ însoțite de un program de acțiuni”, „o unitate funcțională integrată, care furnizează experiențe de învățare (teoretice și practice) ca mijloc pentru atingerea scopurilor didactice (finalităților)” [apud 2, p. 56].

Același autor continuă și definește Tehnologia instruirii modulare ca fiind un sistem didactic ce reprezintă ansamblul de forme, mijloace de organizare și dirijare a procesului de învățământ care oferă elevilor un nivel înalt de independență, asigurată de o programare „pas cu pas”, pe etape, a însușirii unor cunoștințe funcționale din domeniu. Instruirea modulară se deosebește de alte sisteme de instruire prin faptul că [2, p.57]:

- toate conținuturile sunt propuse în complexe independente, însușirea lor fiind realizată în conformitate cu scopurile și obiectivele propuse;
- scopul este formulat pentru cel ce învață și conține indicații privind volumul materialului de învățat, dar și nivelul de însușire;
- subiectul primește de la profesor recomandări legate de modul de acțiune în timpul învățării;
- se schimbă forma de comunicare cu subiecții (aceasta se realizează prin comunicare individuală între cel ghidat și cel ce ghidează);

- subiectul lucrează mai mult timp individual, învață să își formuleze obiective, să își proiecteze, organizeze și autocontroleze activitatea de învățare și rezultatele;
- scopul IM este de a influența dezvoltarea independenței la subiecți, a deprinderilor de lucru în corespundere cu propriile capacități.

O abordare modulară accentuează caracterul interactiv al metodelor utilizate în procesul de predare-învățare-evaluare, renunțând la discipline, dispărând nevoia de memorare și repetare mecanică a unor definiții, chiar și la orele teoretice, elevul trebuie să învețe prin simulări de caz, rezolvare a situațiilor-problemă, exerciții.

Cum a fost menționat mai sus, pentru fiecare semestru se va proiecta un modul/probă de sport din oferta propusă (respectiv vor fi proiectate patru module corespunzător celor patru semestre pentru anul I și II conform planului de studii). Deciziile privind modulele și probele de sport selectate, precum și succesiunea practicării acestora pe parcursul cursului pot varia de la o grupă academică la alta. În alegerea modulelor/probelor de sport se va ține cont de opțiunile studenților, dotările disponibile, alți factori de impact.

Oferta educațională propusă studenților, module la alegere, reflectă condițiile și dotările Universității de Stat din Moldova și sunt proiectate în curriculumul disciplinar (Tab.):

Tabel

Oferta educațională propusă studenților Universității de Stat din Moldova

Nr. crt.	Module la alegere	Nr. de ore	Semestre	Locul desfășurării
1.	Atletism	15	I	Valea morilor
2.	Baschet	15	I	Palatul sporturilor
3.	Handbal	15	I	Palatul sporturilor
4.	Fotbal	15	I	Terenul de minifotbal USM
5.	Volei	15	I	Sala sport, Blocul 5
6.	Badminton	15	I	Palatul sporturilor
7.	Tenis de masă	15	I	Sala sport, Blocul 6
8.	Șah	15	I	Academia de șah;
9.	Fitness forță	15	I	Palatul sporturilor; Sala sport, Bl. 6
10.	Aerobică	15	I	Palatul sporturilor; Sala sport, Bl. 5
11.	Înot	15	I	Palatul sporturilor

Probele de sport proiectate sunt cele care au fost, tradițional, prezente în programele curriculare anterioare, iar proiectarea în module respectă conceptul prin care conținuturile prezintă unități funcționale integrate, care furnizează experiențe de învățare (teoretice și practice) ca mijloc pentru atingerea finalităților exprimate în termeni de competențe. Optarea pentru o probă/modul pe semestru se argumentează prin necesitatea de a diver-

sifica structurile de mișcări în vederea îmbogățirii potențialului motrice al studentului, care prezintă o valoare certă în viața cotidiană.

Curriculumul modular al disciplinei „Educație fizică” se axează pe următoarele aspecte generale:

- promovarea concepției constructiviste și interactive: centrarea pe cel ce învață;
- realizarea intra-, inter- și transdisciplinarității în contexte autentice de învățare, asigurând formarea eficientă a competențelor;
- valorificarea principiilor individualizării, diferențierii, personalizării în procesul de învățare;
- crearea mediilor de învățare cu eficiență înaltă;
- redimensionarea evaluării rezultatelor învățării, axându-se pe evaluarea nivelului de manifestare a competențelor studenților.

Existența celor trei forme de activități și a modulelor la alegere, prin diferite probe sportive, ca continuare a modulelor studiate în învățământul general [3, p.8], asigură parcursul deplin al formării competențelor, conducând spre formarea progresivă, graduală și continuă a competențelor generale ale disciplinei la finele studiului.

Astfel, acest concept al curriculumului, prin diversificarea ofertelor educaționale ale disciplinei și libertățile acordate profesorului și studentului în proiectarea demersului activității în cadrul lecției de educație fizică asigură pe deplin atingerea finalităților educaționale.

Referințe:

1. *Curriculum universitar Educație fizică și sport, ciclul I, licență*. Departamentul Educație fizică, Facultatea Psihologie, Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială, USM, 2022.
2. VASILIEV, M. Instruirea modulară – tehnologie didactică axată pe formarea competențelor. În: *Didactica Pro...* 2014, nr.5-6 (87-88), pp. 56 -59.
3. *Curriculum național. Educația fizică clasele X-XII*. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. Chișinău: Lyceum, 2020.

IMPACTUL ANTRENAMENTULUI ÎN CIRCUIT ASUPRA BUNĂSTĂRII FIZICE A BĂIEȚILOR DE 10-11 ANI

THE IMPACT OF CIRCUIT TRAINING ON THE PHYSICAL WELL-BEING OF 10-11 YEAR OLD BOYS

Ion MOROȘAN, ORCID: 0000-0002-2151-1809

Raisa MOROȘAN, ORCID: 0000-0003-0618-5360

Universitatea de Stat de Educație Fizică și Sport

CZU: 796.015.363-053.5

e-mail: morosan.raisa@gmail.com

Actualitatea studiului. Din cauza sarcinii intelectuale sistematice, ce solicită tot mai mult timp și consacrare majoră, elevul modern este expus la sedentarism și o permanentă încordare psihică, ceea ce conduce la scăderea gradului de motricitate și dereglarea dezvoltării fizice normale a corpului [2, 4]. Lecțiile de educație fizică sunt menite să contribuie la creșterea numărului de locoțiunii zilnice și să sporească potențialul biomotric al elevilor, să îmbunătățească starea funcțională a organismului. Dar, s-a stabilit că lecțiile tradiționale de educație fizică din clasele terminale ale ciclului primar de învățământ nu asigură intensificarea activității principalelor sisteme de organe ale elevilor (ca o condiție obligatorie pentru păstrarea sănătății acestora) și creșterea eficiență a potențialului lor de deprinderi motrice [1]. Această stare de lucruri creează necesitatea intensificării lecțiilor respective, mai ales că la această etapă de creștere și dezvoltare a organismului, elevii pot executa ușor eforturi fizice intense de scurtă durată, fiind dispuși să treacă ușor de la un tip de activitate motrice la alta [3].

Implementarea metodei antrenamentului în circuit, preluată din domeniul antrenamentului sportiv, în cadrul lecțiilor de educație fizică cu elevii de 10-11 ani, poate contribui esențial la stimularea creșterii și dezvoltării organismului tânăr, ceea ce este necesar în condițiile sedentarismului urban.

Scopul cercetării: stabilirea impactului antrenamentului în circuit, implementat în cadrul lecțiilor de educație fizică asupra bunăstării fizice a băieților de 10-11 ani.

Obiectivele cercetării:

- Monitorizarea modificărilor ce intervin în dezvoltarea fizică și în starea funcțională a organismului elevilor sub influența antrenamentului în circuit.
- Elaborarea concluziei privind impactul antrenamentului în circuit asupra bunăstării fizice a băieților de 10-11 ani.

Metode de cercetare: experimentul pedagogic, metode somatometrice și fiziometrice, metode matematico-statistice de prelucrare a datelor, analiza comparativă a rezultatelor.

Organizarea cercetării științifice. Experimentul pedagogic propriu-zis, cu folosirea metodei antrenamentului în circuit în cadrul lecțiilor de educație fizică, s-a

derulat în perioada noiembrie-mai, timp de 42 de ore (lecții cu durata de 45 min). Cercetările pedagogice s-au desfășurat pe un eșantion de 28 de băieți de 10-11 ani, nesportivi, selectați dintre elevii claselor a IV-a. Elevii aleși frecventau lecțiile de educație fizică de 2 ori săptămânal.

Elevii din lotul martor (băieți) ($n=14$) au participat la lecțiile de educație fizică organizate conform curriculum-ului școlar, iar elevii din lotul experimental ($n=14$) – la lecțiile în care era folosită metoda antrenamentului în circuit. Cercetările medico-biologice necesare pentru aprecierea bunăstării fizice a organismului elevilor s-au desfășurat la începutul anului de învățământ, fiind menționată în text ca *testare inițială*, precum și la finele lui (mai), *testarea finală*, în perioada noiembrie-mai.

Rezultatele cercetării. *Armonia dezvoltării fizice.* Monitorizarea rezultatelor dezvoltării fizice a băieților în dinamică anuală ne-a permis să stabilim că la testarea finală cota băieților din lotul experimental, dezvoltați fizic armonios, constituie 60%, ceea ce este mai mult cu 13% în raport cu testarea inițială, care era de 47%.

Perimetrul toracic. Referitor la valorile perimetrului toracic, la testarea finală, valorile medii de grup pentru ambele loturi, atât cel martor, cât și experimental, s-au înregistrat progrese semnificative, care atingeau cifre de $64,5 \pm 1,88$ cm în lotul martor și $67,61 \pm 1,54$ cm în cel experimental. Aceste valori sunt, respectiv, cu 4,3 cm ($P < 0,01$) și 6,4 cm ($P < 0,001$) mai mari decât cifrele inițiale, ceea ce denotă că perimetrul toracic al băieților din lotul experimental a crescut mai mult, față de cel al elevilor din lotul martor, ceea ce, în opinia noastră, denotă un impact pozitiv al antrenamentului în circuit asupra nivelului de dezvoltare fizică a băieților de 10-11 ani.

Elasticitatea toracică. La testarea finală, valorile respective s-au ameliorat, însă în mod diferit: în lotul martor sporul a constituit 0,55 cm, fiind nesemnificativ, comparativ cu datele inițiale ($P > 0,05$), iar în lotul experimental a ajuns până la cifra de 2,86 cm, ceea ce este semnificativ mai mult ($t=2,65$; $P < 0,05$) în raport cu cifrele medii stabilite la testarea inițială.

Talia corporală. La testarea finală, valoarea medie a taliei corporale constituia $138,85 \pm 1,71$ cm, ceea ce este cu 4,31 cm mai mult, comparativ cu valorile inițiale de $134,54 \pm 1,33$ cm. Acest rezultat semnifică o creștere veridică a indicelui cercetat, la pragul de semnificație matematico-statistic $t=2,99$; $P < 0,05$, care se datorează, probabil, influenței stimulative a lecțiilor de educație fizică organizate în baza metodei antrenamentului în circuit asupra creșterii în lungime a oaselor tubulare lungi, inclusiv ale membrelor inferioare.

Proba Ștanghe. La testarea inițială, valoarea medie de grup a băieților constituia în medie $32,00 \pm 2,11$ sec pentru băieții din lotul martor și $32,25 \pm 3,18$ sec pentru cei din lotul experimental, deosebirile dintre ele fiind nesemnificative ($P > 0,05$). La testarea finală, durata reținerii respirației în faza de inspirație s-a mărit veridic în ambele loturi de băieți, constituind în lotul martor $37,15 \pm 1,58$ sec, iar în lotul experimental $40,29 \pm 1,98$ sec, creșterea majoră fiind atestată în lotul experimental, la pragul de semnificație matematico-statistică $t=3,07$; $P < 0,01$.

Indicele cardio-respirator Skibinski (ICRS). Ca indice integral al stării funcționale a organismului, a cunoscut o dinamică anuală pozitivă, atât în loturile experimentale de elevi, cât și în cele martor, cele mai mari valori fiind stabilite în lotul experimental, în care valorile medii de grup au atins nivelul de $10,47 \pm 0,81$ unit. Conform datelor din bibliografia de specialitate [1, p. 177], acest nivel poate fi apreciat ca „satisfăcător” pentru înotătorii de 10-11 ani, dar pentru nesportivi poate fi calificat ca „bun”.

Concluzie. Metoda antrenamentului în circuit, folosită în cadrul lecțiilor de educație fizică cu elevii de 10-11 ani, în perioada noiembrie-mai a anului de învățământ, are un impact pozitiv asupra bunăstării fizice a organismului băieților de 10-11 ani, ceea ce se exprimă prin:

- creșterea veridică în dinamică anuală a elasticității toracice (la pragul de semnificație statistică ($P < 0,05$), a dimensiunilor taliei corporale ($P < 0,05$), a perimetrului toracic ($P < 0,01$) și a cotei elevilor dezvoltați fizic armonios;
- îmbunătățirea capacității de reținere a respirației în faza de inspirație (proba Ștanghe) a valorii tapping-testului și a indicelui cardio-respirator Schibinski (ICRS).

Referințe:

1. BEIUS, F. *Educarea calităților motrice prin lecția de educație fizică*. 2003. [Accesat la 02.09.2022]. Disponibil: <http://www.cdep.ro/proiecte/2006/700/80/3/em783.pdf/>
2. COJOCARU, I. Starea de sănătate a elevilor și factorii ce o determină. În: *Materialele Congresului VI al igieniștilor, epidemiologilor și microbiologilor din Republica Moldova*. Chișinău: USMF „Nicolae Testemițanu”, 23 -24 octombrie, 2008, pp.114-120.
3. FRASIN, N. Antrenamentul în circuit – modalitate eficientă de sporire a indicilor pregătirii fizice a elevilor în cadrul lecțiilor de educație fizică. În: *Teoria și arta educației fizice în școală*. Chișinău, 2014/1, pp. 42-44.
4. HĂBĂȘESCU, I. *Igiena copiilor și adolescenților (lucrări practice)*. Chișinău: CEP Medicina, 2009. 476 p. ISBN 978-9975-4106-8-7.

TEHNOLOGII MODERNE DE FORMARE A CULTURII SĂNĂTĂȚII COPIILOR ÎN INSTITUȚIILE PREȘCOLARE

MODERN TECHNOLOGIES FOR TRAINING CHILD HEALTH CULTURE IN PRESCHOOL INSTITUTIONS

Ion CARP, ORCID: 0000-0002-2031-343X
Universitatea de Stat de Educație Fizică și Sport

CZU: 796.011.1-053.2:303.4

e-mail: ioncarp6351@yahoo.com

Actualitatea temei. Sănătatea, ținuta corectă, dezvoltarea fizică armonioasă constituie premise importante ale calităților, capacităților și trăsăturilor de caracter ale preșcolarilor. Influențarea favorabilă a sănătății, sporirea capacității de efort al organismului, prin exersarea sistematică a funcțiilor vitale și de adaptare la mediul înconjurător, precum și formarea deprinderilor de igienă individuală și colectivă – constituie motivele fundamentale ale necesității și valorii educației fizice în instituțiile preșcolare.

Situația creată în sistemul de educație fizică a preșcolarilor în ultimii 15-20 ani dictează necesitatea de a aplica metode și mijloace mai moderne, cu grad redus de dificultate dar mai eficiente, care să contribuie la dezvoltarea în timp util a capacităților lor fizice și psihomotrice în scopul fortificării sănătății și al acumulării experienței motrice. Acest fapt are o importanță substanțială pentru copiii de vârstă preșcolară, etapă la care începe să se formeze o atitudine conștientizantă față de acțiunile motrice și dorința pertinentă de mișcare activă pentru toți anii ulteriori.

Rezolvarea problemei abordate poate fi soluționată prin cunoașterea tehnologiilor și crearea unor condiții de perfecționare a procesului de organizare și desfășurare a activităților de educație fizică cu preșcolarii în scopul îmbunătățirii indicilor dezvoltării fizice și fortificării stării de sănătate [1, 4, 5]. În conformitate cu tema abordată, noi am stabilit scopul și obiectivele cercetării.

Scopul cercetării constă în formarea culturii sănătății preșcolarilor prin utilizarea eficientă tehnologiilor moderne de organizare și desfășurare a activităților de educație fizică.

Pentru realizarea scopului, au fost stabilite următoarele **obiective**: (1) analiza literaturii de specialitate cu privire la pozițiile pedagogice de formare a culturii sănătății preșcolarilor; (2) caracteristica factorilor și tehnologiilor ce determină nivelul de formare a aculturii sănătății preșcolarilor.

În scopul realizării obiectivelor propuse, au fost aplicate următoarele **metode de cercetare**: analiza și generalizarea datelor literaturii de specialitate; observația pedagogică; sondajul sociologic etc.

Studiile din domeniul didacticii educației fizice și psihologiei dezvoltării atestă

faptul că, la vârstele mici, dezvoltarea copilului pe diferite paliere (*fizico-motric, cognitiv, verbal, social, afectiv, motivațional*) nu se realizează izolat, achizițiile dintr-un domeniu având consecințe importante pe planul dezvoltării în celelalte domenii [2, p.11].

În acest context, domeniul „*Dezvoltare fizică și fortificarea sănătății*” vizează toate schimbările produse în plan fizic (mișcări ample, mișcări de finețe, coordonare senzorio-motorie, precum și în planul sănătății și securității personale). Vorbim astfel despre două dimensiuni de bază:

1. *Dezvoltarea fizică*, cu următoarele subdomenii: *dezvoltarea motricității grosiere* (responsabilă de postură și locomotie); *dezvoltarea motricității fine* (responsabilă de finețea gesturilor, mișcărilor); *dezvoltarea senzorio-motorie* (responsabilă de relaționarea optimă între mișcare și funcționarea organelor de simț).

2. *Fortificarea sănătății*, cu subdomeniile: *promovarea sănătății și nutriției; promovarea îngrijirii și igienei personale; promovarea practicilor privind securitatea personală* [3, p.13].

Astfel, pentru realizarea obiectivelor domeniului menționat, vorbim despre necesitatea cunoașterii și aplicării în practica procesului educațional a tehnologiilor pedagogice orientate spre realizarea obiectivelor specifice ale educației fizice și educației copiilor de vârstă preșcolară.

În această ordine de idei, prezentăm cele mai cunoscute tehnologii inovatoare de practicare a exercițiilor fizice:

- *fitbol-aerobică* – exerciții cu mingile de gimnastică mari, care asigură o acțiune asupra coloanei vertebrale, în consecință asupra activității aparatului locomotor și sistemelor vegetative ale organismului copiilor de vârstă preșcolară;
- *ritmoplastica* – cuprinde compoziții muzicale cu elemente de plasticitate, fiecare din ele având un caracter de joc foarte pronunțat și înțeles copiilor;
- gimnastica ritmică;
- *stretching cu caracter de joc* – exerciții statice de întindere a mușchilor trunchiului, articulațiilor și ligamentelor membrelor superioare/inferioare, precum și a coloanei vertebrale, care, în consecință, vor preîntâmpina devierile de ținută ce au o influență asanativă profundă asupra organismului uman.

Paralel cu cele menționate mai sus, în opinia autorilor [1, 5], un loc aparte în activitatea profesională a cadrelor didactice ce activează în instituțiile preșcolare îl ocupă tehnologiile aplicate în procesul pregătirii fizice a copiilor pentru școală, precum: tehnologia dezvoltării articulațiilor labei mâinii și motricității grosiere în scopul pregătirii copiilor pentru însușirea graficii scrisului; tehnologia dezvoltării mișcărilor lente prin jocuri de mișcare și exerciții de joc.

Analiza rapoartelor privind organizarea procesului educațional în instituțiile preșcolare din ultimii ani permit să menționăm că odată cu înrăutățirea indicilor stării de sănătate a copiilor devine tot mai necesar/actual de aplicat unele tehnologii speciale ale educației fizice cu caracter de formare și asanare. Aceste tehnologii vor prevedea folosirea valorilor educației fizice pentru crearea cu scop bine determinat a condițiilor

și factorilor (Fig.) ce asigură formarea culturii și îmbunătățirea indicilor stării de sănătate a copiilor din instituțiile preșcolare.

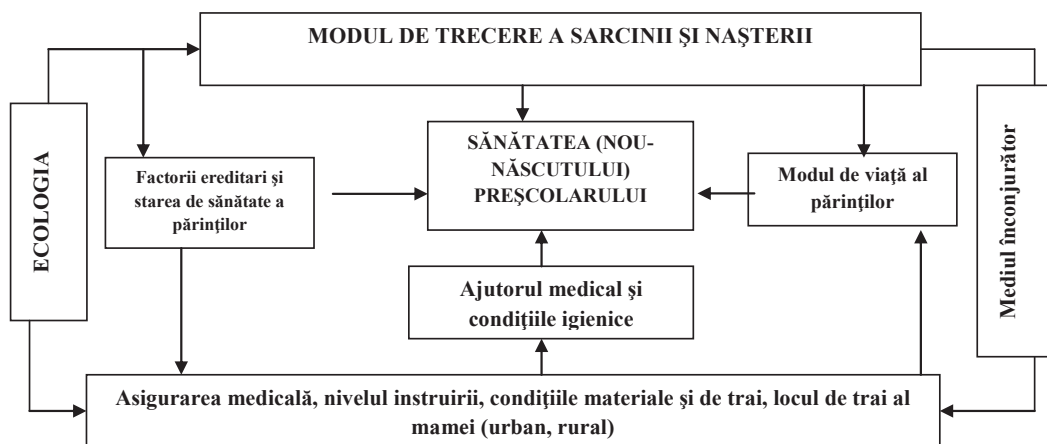


Fig. Factorii ce determină starea de sănătate a preșcolarului

Actualmente, pentru educarea culturii sănătății copiilor în instituțiile preșcolare, cele mai eficiente tehnologii sunt: experimentarea activă, jocurile didactice pe baze de manipulare a obiectelor, jocuri/ activități ludice cu subiect în bază de problemă, jocuri de rol cu subiect. La vârstele 3-7 ani se recomandă folosirea activă a folclorului și literaturii pentru copii conform tematicii curriculare ca posibilitate de integrare artistică a cuvântului și jocului, la 6-7 ani se recomandă a fi aplicată tehnologia activității de proiectare, de colectare a informațiilor, de înscenare teatrală, de organizare de sine stătătoare a activităților copiilor în scopul formării culturii sănătății.

În concluzie, menționăm că tehnologiile de formare a culturii sănătății copiilor de vârstă preșcolară au la bază câteva semne specifice comune: orientare spre descoperirea de sine stătătoare sau împreună cu maturii a experienței practice, acumulată prin căutare sau pe cale experimentală, posibilitate de a o analiza și a o transforma, precum și însușirea spontană a experienței de socializare și colaborare colectivă cu semenii și maturii.

Referințe:

1. CARP, I., BANARI, M. Formarea atitudinii pozitive pentru un mod sănătos de viață în procesul educației fizice la preșcolari. În: *Materialele conferinței științifice a doctoranzilor. „Cultura fizică: Probleme științifice ale învățământului și sportului”*, ed.VI-a, Chișinău, USEFS, 2009, pp.34-40.
2. *Curriculum pentru educație timpurie*. MECC. Chișinău: Liceum, 2019, 128 p.

3. *Standarde de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani.* Aprobate prin Ordinul MECC nr.1592 din 25.10.2018. https://mecc.gov.md/sites/default/files/standardele_de_invatare_tipar.pdf
4. GLAVAN, A. *Educație pentru sănătate. Ghid practic pentru elaborarea programelor de promovare a sănătății.* Chișinău: Tip. UST, 2017. 56 p.
5. НИКИТУШКИН, В.Г. *Теория и методика физического воспитания. Оздоровительные технологии: Учеб. пособие для СПО.* 2 изд. Москва: Юрайт, 2018. 246 с.

PERSPECTIVELE DEZVOLTĂRII PSIHOLOGIEI SPORTIVE

PERSPECTIVES OF THE DEVELOPMENT OF SPORTS PSYCHOLOGY

Eugeniu DUDNIC, ORCID: 0000-0003-0617-4645*

*Natalia DUDNIC**, ORCID: 0000-0002-4096-7895*

**Universitatea de Stat de Educație Fizică și Sport,*

***Liceul Republican S.Rahmaninov*

CZU: 159.9:796

e-mail: edudnic@yahoo.com

e-mail: dudnic.natalia@chisinau.edu.md

Scopul psihologiei activității sportive, ca ramură a științei psihologiei, constă în studierea proceselor intelectuale și educaționale ale omului angajat în activitatea fizică și sportivă, comportamentul acestuia, precum și modalitatea de manifestare motrică a sportivului în scopurile profesionale ale specialității. Interesul pentru psihologia cognitivă a sportului se reflectă în progresul înregistrat în domeniul cercetării în psihologia sportului, cercetarea fiind direcționată pe obiective, cum ar fi: identificarea celor mai eficace maniere de antrenament pentru optimizarea formării deprinderilor și dezvoltarea personalității, a tehnicilor de armonizare a echipei, a modalităților de comunicare, de cunoaștere a caracteristicilor psihologice a sportivilor de perspectivă.

Doar exercițiul fizic nu este suficient în pregătirea competițională; este necesară și o pregătire psihologică specifică, menită să ajute sportivul să-și depășească propriile limite, să știe cum să-și controleze propriul corp, să domine emoțiile necontrolate, astfel încât, la final, să fie câștigător din toate punctele de vedere. Importanța pregătirii psihologice pentru concurs.

După 1970, psihologia sportului a început să înflorească în America de Nord și să fie acceptată în mai mare măsură ca o disciplină separată în cadrul științelor sportului. Cercetarea sistematică, prin numărul crescând de psihologi în sport, a jucat un rol important în impunerea acestei discipline. De fapt, scopul primar al psihologilor devansa baza cunoașterii psihologiei sportului prin intermediul cercetării experimentale [1, p.101-105].

După anii 1990, se constată creșterea continuă a cercetării în psihologia sportului și aplicarea cunoștințelor în domeniul pregătirii în antrenament și pentru concurs. Psihologia sportului în fostele țări din Europa de Est s-a dovedit a fi de o importanță deosebită pentru cei interesați de performanțele de vârf. Decurgând de aici, specialiștii psihologi în sport din Europa de Est exercită un rol semnificativ la toate nivelele – de la selectarea, antrenarea și pregătirea competitivă a sportivilor. [2, p.206-210].

Societatea Medicală Americană pentru Medicină Sportivă susține abordarea integrată în activitatea competițională a sportivilor, prin echipe alcătuite din medici, specialiști în sănătate mentală și antrenori. Astfel, se dorește prevenirea accidentărilor, dar și a pro-

blemelor psihologice cu care se pot confrunta sportivii, printre care se numără: stresul competițional, depresia, anxietatea competițională, tulburările de alimentație, probleme legate de programul de somn, deficitul de atenție etc. [2, p.304-307].

Psihologia sportivă studiază atât sentimentele sportivilor, cât și modul în care aceștia gândesc și se comportă, astfel că intervenția unui psiholog sportiv este deosebit de importantă pentru a ajuta sportivii să evolueze în cele mai bune condiții și la un nivel competițional optim, cu scopul de a îmbunătăți constant performanțele acestora. T. Vasile (2016) consideră că, alături de preocuparea pentru menținerea unui stil de viață sănătos, abilitatea de a depăși cu bine situațiile stresante este realizată și prin cultivarea unui mod de gândire sănătos și echilibrat [3, p. 406]. S. Sanduleac subliniază că stările și procesele psihice reprezintă un aspect important în pregătirea competițională, de asemenea, fiind foarte importante și capacitățile intelectuale și cele de colaborare de grup ale sportivilor [4, p. 88]. Conform cercetării realizate de către V. Dorgan și S. Gonciaruc, pregătirea psihologică precompetițională a sportivilor necesită cerințe sporite, calități fizice și psihice deosebite, dar și competențe multilaterale ale acestora. Astfel, din cauza consumului imens de energie, condițiilor stresante și nivelului ridicat de tensiune emoțională, este posibilă apariția stării de „apatie a startului”, manifestată prin epuizarea funcțiilor psihice, stare de somnolență, viteză de reacție scăzută, diminuarea nivelului atenției și a energiei [5, pp. 14- 15].

Psihologia aplicată în sport este un domeniu relativ nou. Ea se deosebește de alte tipuri de psihologii, prin specificul său, dar în special prin scopul acesteia, depășirea limitelor umane. Psihologia practică în sport își dorește echilibrul dintre emoțional și rațional prin diferite metode în funcție de caracteristicile sportivului. În stare de tensiune, emoțiile își fac loc cu mare ușurință în comportamentul unui sportiv. Așadar, psihologul are rolul de a ajuta sportivul să-și identifice emoțiile și să-l determine pe acesta să ajungă să se obișnuiască cu propriile trăiri în vederea acceptării acestora.

Prima abordare a psihologiei și sportului a constat în consultarea antrenorilor cu psihologi. Aceștia le-au arătat descrieri ale comportamentului sportivilor în timpul competițiilor pentru a găsi indicii despre autocontrolul lor. Cu toate acestea, psihologia sportului a evoluat de-a lungul anilor și astăzi relația dintre psiholog și sportiv este considerată elementară.

Un alt rol important ar fi realizarea unui profil psihologic, sau realizarea unor testări clinice în vederea depistării nivelului aptitudinal pe care sportivul le manifestă. Trebuie evidențiat faptul că jucătorii de tenis au un nivel general mediu la toate aptitudinile, rar există deficite într-o anumită direcție, însă doar prin combinația acestora sub diferite grade se poate ajunge la rezultate notabile. Dacă un sportiv are un nivel al aptitudinilor foarte ridicat, asta nu este o premisă a succesului, ci doar are o șansă în plus.

Psihologul nu este o soluție, el este o perspectivă în vederea cunoașterii aprofundate într-o direcție în care el poate interveni, Psihologul nu rezolvă probleme, el încearcă să găsească perspective, iar sportivul trebuie s-o aleagă pe cea care este cea mai bună pentru el. Psihologul poate fi un plus dar și un minus, mai ales atunci când transmite

informații despre anumite testări, despre anumite atitudini, el poate deveni un factor perturbator sau inhibitor.

Concluzii. Valoarea psihologului sportiv a fost demonstrată în lucrul cu echipe sportive de nivel înalt. În acest fel, prezența în echipă a psihologului sportiv a devenit aproape indispensabilă în orice sport sau disciplină. Fără îndoială, acest lucru deschide noi oportunități pentru psihologii sportivi în domenii, precum inițierea în activitatea fizică, sporturile de agrement și recreative sau persoanele cu nevoi speciale.

Referințe:

1. EPURAN, M., HOLDEVICI, I., TONITA, F. *Psihologia sportului de performanță: teorie și practică*. București: FEST, 2001. 480 p. ISBN 973-85 143-0-4.
2. HOLDEVICI, I. *Tratat de psihoterapie cognitiv-comportamentală*. București: Editura Trei, 2009. 706 p. ISBN 975-973-707-260-3.
3. VASILE, T. The relation between psychosomatics, negative emotions and perceived stress – a multidisciplinary approach. In: *Romanian Journal of Experimental Applied Psychology*. Ediție Specială PsiWorld, 2016 Proceedings. 2017. Vol. 8, no. 1, pp. 405-409. DOI: 10.15303/rjeap.2017.si1.a65.
4. SANDULEAC, S. Incursiune în psihologia sportului. În: *Revistă de Științe Socio-umane*. 2009, vol. 2, nr. 12, pp. 85- 89. ISSN 1857-0119/ISSNe 2587-330X.
5. DORGAN, V., GONCEARUC, S. Repere metodologice privind optimizarea procesului de pregătire psihologică precompetițională a sportivului în caz de „apatie a startului”. În: *Știința Culturii Fizice*, 2014, vol. 18, nr. 2, pp. 13-18. ISSN 1857-4114 /ISSNe 2537- 6438.

PSYCHOPEDAGOGICAL AND METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE MULTILINGUAL EDUCATION OF STUDENTS: THE ANALYTICAL FRAMEWORK

ABORDĂRI PSIHOPEDEGOGICE ȘI METODOLOGICE DE EDUCAȚIE MULTILINGVĂ A ELEVILOR: CADRUL ANALITIC

*Hana WITTMAN, ORCID ID: 0000-0000-2438-1626
Universitatea de Stat din Moldova*

CZU: 37.015.3:81'24

e-mail: jeanw@walla.com

Multilingual education is defined as the teaching of several languages, including the students mother tongues, global languages, community languages and heritage languages, where each language is taught at different levels according to the needs in the different contexts.

This definition of multilingual education resonates with parallel definitions by other researchers in the field of sociolinguistics, who emphasize the need for students to learn more than one language [2] to move between different languages through linguistic mixing translanguaging to promote the understanding of students from marginalized groups in the content area through the use of their first language or languages in the classroom, and to enrich the linguistic repertoire and linguistic awareness of all students by building links between similar patterns in different languages [3, p.103].

This type of policy is not limited to certain classes and professions but is relevant to all the subjects, for the entire school, and even for communities and contexts outside of school. The main aspect of a multilingual policy is increasing the supply of languages taught, deepening and improving the teaching methods of foreign languages, and giving a central place to heritage languages/ “heritage languages” = the definition refers to indigenous languages, minority languages, and home languages, whose descendants now partially control the language [5].

Learning two foreign languages at the same time – Tucker claims that multilingualism is the norm in most countries of the world and is not an exceptional situation. From this it follows that a respectable number of citizens around the world, they speak two or more languages, in everyday life [5, p.31].

Many students in Africa, for example, speak their mother tongue at home, another language in the conduct of the community, and another language as the language of instruction at school. In some cases, the language of instruction in the school, it is a “legacy” from the days of colonialism.

Often added to this system is the English language, whose status as a global language gives it a place of honor in linguistic education all over the world. Bokamba holds that a policy that encourages multilingualism is the basis for educational and economic

development. We are witnessing a similar situation, albeit under very different circumstances, in some European countries, where tri/multilingualism prevails, and students in many countries learn two or three foreign languages.

The Education Council of the European Union has, indeed, proposed a policy of teaching two foreign languages in addition to the mother tongue, in order to ensure linguistic diversity in Europe. In light of the proposal, a plan called “Strategy for Multilingualism” was drawn up in 2008, which was adopted by the European Commission (European Commission, 2008).

Among the documents it published there is a document declaring the advantages of multilingualism in education. Among the goals of the multilingual policy are: to encourage the learning of languages and to encourage linguistic diversity in society - to encourage a healthy multilingual economy – to provide legislation that will assist European citizens in dealing with government offices and information in their mother tongue.

The long-term goal of the committee is to increase the degree of multilingualism of the residents, until every citizen has mastered practical skills, in at least two languages, in addition to the mother tongue.

The development of the concept – in fact, until the culmination of phenomena such as: the invention of printing, the growth of the nation-state and the development of modern linguistic science, the use and mixing of different language codes and dialects was less controlled and manipulated, so that the codes themselves were less defined, if at all. In other words, the use of language throughout history is considered by many sociolinguists to be multilingual – multilingual – that is, one that included a number of mixed languages, either at the level of the individual who moves between different codes and dialects in the discourse or at the level of the society in which there are groups speaking different and mixed languages [2].

Most regions of the world, for example, in the West. This fact is rooted in the standardization process that certain languages went through to represent the nation states. Underlying this perception of languages as necessarily separate are monolingual ideologies, which have become a tool in the hands of nation-states to separate and marginalize many groups of minorities, immigrants and natives. Thus, nation states began to introduce a rigid linguistic policy that uses language as a marker of national identity - one language, one country. Because of this use of language as a sign of national identity, outlines of a rigid educational linguistic policy were implemented in schools in nation states.

A monolingual educational approach helped establish and maintain a hierarchy between different languages, a hierarchy that is largely artificial. Moreover, the ideological preference for monolingualism has become the norm, which is justified through far-reaching and scientifically unfounded assumptions regarding the superiority of monolingualism over multilingualism.

Emerging changes in ideology, alongside growing processes of globalization versus expressions of resistance by groups of immigrants and natives, have recently led certain

researchers in the field of sociolinguistics to encourage a multilingual educational policy, which recognizes the linguistic diversity of the speakers, permits the integration of this diversity in the curriculum and encourages learners to cultivate multilingualism.

This turn in linguistic education in the last decade, known by several researchers as the multilingual turn [4, p.101] is also receiving increasing support from the research findings, which point to the advantages of bilingualism in cognitive and social dimensions and the encouragement of social tolerance in cultural and emotional dimensions.

References:

1. BIALYSTOK, E., CRAIK, FI, KLEIN, R., & VISWANATHAN, M. Bilingualism, aging, and cognitive control: Evidence from the Simon task. In: *Psychology and Aging*. 2004, no.19(2), pp. 290-303.
2. CENOZ, J. Defining multilingualism. In: *Annual Review of Applied Linguistics*. 2013, no.33, pp. 3-18.
3. CUMMINS, J. (). Teaching for transfer in multilingual school contexts. In: GARCÍA, O., AMY, Lin & MAY, S. (Eds.). *Bilingual and multilingual education*. Springer 2017, pp. 103-115.
4. SHOHAMY, E. *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. New York: Routledge, 2006.
5. TUCKER, R. and DONATO, R. *Implementing a district-wide foreign language*, 2001.

CUPRINS

PSIHOLOGIE

Жанна РАКУ, Юлия РАКУ

**ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ И СПЕЦИФИКА ВНУТРИЛИЧНОСТНОГО
КОНФЛИКТА В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ.....5**

Natalia COJOCARU

**DESPRE UN TIP SPECIFIC DE OBIECTE DE REPREZENTARE
(câteva reflecții privind obiectele sociale sensibile).....9**

Veronica CALANCEA

ASISTENȚA PSIHOLOGICĂ ÎN CAZ DE INFERTILITATE.....12

Aliona PALADI

**FENOMENELE CYBERVICTIMIZARE ȘI CYBERBULYING PERCEPUTE
DE TINERI15**

Viorica ȘAITAN

**RELAȚIA DINTRE STIMA DE SINE ȘI SATISFAȚIA ÎN MUNCĂ LA TINERII
ANGAJAȚI18**

Liudmila ANTIBOR, Maria GURCOVA

**ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ РАБОТЫ С УЧЕНИКАМИ ПРИ
АУТИСТИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЯХ21**

Natalia TOMA

**PERIOADELE DE CRIZĂ ȘI FACTORII CARE AFECTEAZĂ DEZVOLTAREA FIINȚEI
UMANE.....24**

Galina PRAVIȚCHI, Crina ȚÎCU

**RELAȚIA DINTRE REZILIENȚĂ ȘI INTENSITATEA STRESULUI POSTTRAUMATIC
LA ADOLESCENȚI27**

Natalia DOȚEN

PARTICULARITĂȚI PSIHOLOGICE ALE EPILEPSIEI FARMACOREZISTENTE30

Romica VALACHI

**PARTICULARITĂȚILE DE GEN ȘI DE VÂRSTĂ LA PERSOANELE CU FOBIE
DENTARĂ34**

Crina Florica CREȚU

**IMPACTUL ACTIVITĂȚILOR FIZICE ASUPRA IMAGINII DE SINE ÎN
PREADOLESCENȚĂ37**

Monica-Andreea POPESCU

PARTICULARITĂȚILE SCHEMELOR COGNITIVE LA VÂRSTNICI40

Angela POTÂNG, Victoria CONDREA

**MANIFESTĂRI PSIHOLOGICE ȘI NEUROPSIHOLOGICE ALE OPTIMISMULUI ȘI
PESIMISMULUI.....43**

<i>Luminița ZUBCO</i>	RISCURILE PSIHOSOCIALE ÎN MEDIUL ORGANIZAȚIONAL CONFORM UNOR STATE CU POLITICI BINE DEZVOLTATE ÎN DOMENIUL SECURITĂȚII ȘI SĂNĂTĂȚII ÎN MUNCĂ	46
<i>Tatiana ROȘCA</i>	RELAȚII DE FAMILIE ȘI DIALOG INTERGENERAȚIONAL. CAZUL ADOLESCENȚILOR MOLDOVENI IMIGRANȚI DIN ITALIA	50
<i>Ștefan POPOV</i>	TEORIA POLIVAGALĂ: O NOUĂ ȘTIINȚĂ A SIGURANȚEI	54
<i>Ion CAȘCAVAL</i>	GESTIONAREA TRANSFERULUI ȘI CONTRATRANSFERULUI ÎN CONSILIEREA PARENTALĂ	57
<i>Alina BABACAEV</i>	ASPECTE DISTRUCTIVE ÎN FUNCȚIONAREA DE LIMITĂ	60
<i>Irina TOLMACI</i>	SOCIAL FACTORS AND PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF REPRODUCTIVE ATTITUDES	63
<i>Veronica VARBAN</i>	ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ СИТУАЦИЙ НАСИЛИЯ В СЕМЬЕ	67
<i>Марина СЛАВИНСКИИ</i>	ВЗАИМОСВЯЗЬ СЕКСУАЛЬНОСТИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ В ПОЖИЛОМ ВОЗРАСТЕ	70
<i>Наталья БРАЙЛЛЯН</i>	ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ МОТИВАЦИИ УСПЕХА И БОЯЗНИ НЕУДАЧИ И ИХ ГЕНДЕРНЫХ РАЗЛИЧИЙ У СТУДЕНТОВ ВУЗА В СТРУКТУРЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ	73
<i>Лариса МОСКАЛЮК</i>	ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ ЭМОЦИЙ	76
<i>Alin Ioan CREȚU</i>	PARTICULARITĂȚI ALE PSIHOTERAPIEI COGNITIV-COMPORTAMENTALE ÎN BURNOUT	79

ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

<i>Vladimir GUȚU</i>	SUMMIT-UL ONU PENTRU TRANSFORMAREA EDUCAȚIEI DIN APRILIE 2022. VIITORUL EDUCAȚIEI: TENDINȚE ȘI ORIENTĂRI STRATEGICE	82
<i>Valentina CHICU</i>	IMPLEMENTAREA CURRICULUMULUI UNIVERSITAR CA PROCES DE COCREARE	85
<i>Viorica GORAȘ-POSTICĂ</i>	DEMERS PRAXIOLOGIC DE EFICIENTIZARE A COMUNICĂRII	88

<i>Valeria PASCARU-GONCEAR</i>	PROBLEMATICA TULBURĂRILOR DE ADAPTARE LA ELEVII.....	92
<i>Ioana Corina GEORGESCU (BUNEA)</i>	DELINCVENȚA JUVENILĂ: UNELE ABORDĂRI PEDAGOGICE, PSIHOLOGICE ȘI PSIHOSOCIALE	95
<i>Angela DIMITRIU, Nina BÎRNAZ</i>	VALOAREA TAXONOMIEI LUI BLOOM ÎN DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE PRAGMATICĂ ÎN LIMBA ENGLEZĂ LA ELEVII DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PROFESIONAL TEHNIC	98
<i>Aurelia DOMNIȚEANU</i>	MOTIVAȚIA ELEVILOR ÎN DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE LECTURĂ	101
<i>Angela SÎRGHI</i>	ACHIZIȚIONAREA VOCABULARULUI ÎN LIMBA STRĂINĂ PRIN UTILIZAREA HĂRȚILOR MENTALE	104
<i>Mihaela BLÎNDUL</i>	DIMENSIUNILE COMPETENȚEI PENTRU MODUL SĂNĂTOS DE VIAȚĂ LA ELEVII DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ	107
<i>Mihaela TOMA</i>	INFLUENȚELE NEGATIVE ALE <i>BULLYING</i>-ULUI ASUPRA ELEVULUI CU CES INTEGRAT ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ.....	110
<i>Oana CODREANU</i>	METODELE DIDACTICE MODERNE ȘI JOCUL DIDACTIC MATEMATIC.....	113
<i>Nadejda USATÎ</i>	UN INSTRUMENT UTIL ÎN SPRIJINUL FEMEILOR ÎNSĂRCINATE ȘI AL COPILULUI: ADOPTIA ÎNCEPUTĂ ÎN PERIOADA SARCINII	116
<i>Svetlana CHEPTANARI</i>	EFICIENTIZAREA MANAGEMENTULUI STRATEGIC INSTITUȚIONAL PENTRU ASIGURAREA CALITĂȚII SERVICIILOR EDUCAȚIONALE.....	120
<i>Hanna Ivanivna REHO</i>	STORYTELLING AS AN INNOVATIVE METHOD OF COOPERATION BETWEEN TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS AND PUPILS' PARENTS	123
<i>Ștefania-Mona-Lisa CIOBANU</i>	APORTUL VALORILOR IDENTITARE NAȚIONALE ÎN FORMAREA ORIENTĂRILOR AXIOLOGICE LA ELEVII DE LICEU	126
<i>Ana VARTIC</i>	EFECTELE COMUNICĂRII ÎN PROCESUL DE INTEGRARE A TINERILOR SPECIALIȘTI ÎN INSTITUȚIA EDUCAȚIONALĂ.....	129
<i>Ludmila CUTCOVSCHI</i>	ROLUL FAMILIEI ÎN EDUCAȚIA COPIILOR	134
<i>Mirela PANDELICĂ</i>	MOTIVAȚIA ÎNVĂȚĂRII – FACTOR DETERMINANT AL DEZVOLTĂRII PERSONALITĂȚII ELEVULUI ADOLESCENT	137

Mădălina MIȘCALENCU

STUDIU COMPARATIV PRIVIND FORMAREA CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE	140
---	------------

Doina PAVALACHI

CONSILIEREA EDUCAȚIONALĂ A ADOLESCENȚILOR: CONSIDERAȚII EPISTEMOLOGICE ȘI PRAXIOLOGICE	142
---	------------

Mioara Daniela PETREA

CONFLICTELE ÎN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT PREȘCOLAR.....	145
---	------------

Dorina PUTINĂ

EVALUAREA COMPETENȚELOR PROFESIONALE ALE CADRELOR DIDACTICE	148
--	------------

Vasilica BALERCA

STUDIU PRIVIND NIVELUL DE PREGĂTIRE PROFESIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE ÎN DOMENIUL GÂNDIRII CRITICE	151
---	------------

Irina SÎRBU

INTERDISCIPLINARY APPROACH: DEVELOPING RESEARCH SKILLS	154
---	------------

CURRICULUMUL PENTRU EDUCAȚIA NONFORMALĂ ÎN DEZVOLTARE

Vladimir GUȚU

CADRUL DE REFERINȚĂ AL EDUCAȚIEI NONFORMALE A ADULȚILOR: ABORDARE ANDRAGOGICĂ	157
--	------------

Carolina ȚURCANU

CURRICULUM DE BAZĂ PENTRU ÎNVĂȚAREA ȘI EDUCAȚIA NONFORMALĂ A ADULȚILOR: CONCEPT ȘI PARTICULARITĂȚI.....	161
--	------------

Valentin Cosmin BLÂNDUL

STRATEGIA NAȚIONALĂ DE ACȚIUNE COMUNITARĂ ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI INCLUZIVE.....	164
--	------------

Maia ȘEVCIUC

EVALUAREA CURRICULUMULUI PENTRU ÎNVĂȚAREA ȘI EDUCAȚIA ADULȚILOR: UNELE MODELE DE REFERINȚĂ.....	167
--	------------

Valentina LUNGU

EDUCAȚIA FEMEILOR ÎN CONTEXTUL CRIZEI UMANITARE	170
--	------------

Valentina LUNGU, Viorica PAPUC-POMANA

DEZVOLTAREA PERSONALĂ A ADULȚILOR ÎN CONTEXTUL MIGRAȚIEI.....	174
--	------------

Nicolae BRAGARENCO

CURRICULUMUL DE BAZĂ PENTRU ȘCOLILE SPORTIVE: CONCEPT ȘI REPERE METODOLOGICE	177
---	------------

Liliana POSTĂN

PARTICULARITĂȚI ALE ÎNVĂȚĂRII ȘI EDUCAȚIEI NONFORMALE A ADULȚILOR DIN PERSPECTIVA NEVOILOR PERSONALE	180
---	------------

Lilia SPÎNU, Natalia TOMA

EVALUAREA CURRICULUMULUI PENTRU ÎNVĂȚAREA ȘI EDUCAȚIA ADULȚILOR: MODEL DE EVALUARE STATICĂ	183
---	------------

Veaceslav BOLIEV

EVALUAREA CURRICULUMULUI PENTRU ÎNVĂȚAREA ȘI EDUCAȚIA ADULȚILOR: CADRUL METODOLOGIC	187
--	------------

Vasile ANDRIEȘ

MODELUL „ȘCOLII ALTFEL” DIN ROMÂNIA – O NOUĂ PERSPECTIVĂ PENTRU ÎNVĂȚĂMÂNTUL GENERAL DIN REPUBLICA MOLDOVA.....	192
--	------------

Ludmila BOTNAR

SISTEMUL NOSTRU DE VALORI – „CREIERUL ȘI MĂDUVA SPINĂRII” FORMATE PRIN EDUCAȚIE	195
--	------------

EDUCAȚIE FIZICĂ – ÎNTRE TRADIȚIONAL ȘI MODERN

Nicolae BRAGARENCO

CONCEPTUL CURRICULUMULUI LA DISCIPLINA „EDUCAȚIE FIZICĂ ȘI SPORT” ÎN UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA	198
---	------------

Andrei SALCOCI

SISTEMUL DE LECȚII – PROBE DE SPORT PE CERC ÎN CADRUL DISCIPLINEI „EDUCAȚIE FIZICĂ ȘI SPORT” UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA.....	201
--	------------

Natalia SMIRNOVA, Nicolae BRAGARENCO

EVALUAREA CUMULATIVĂ ÎN CADRUL DISCIPLINEI „EDUCAȚIE FIZICĂ ȘI SPORT” UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA.....	204
---	------------

Constantin CIORBĂ

COMPONENTE MOTIVAȚIONALE ALE STUDENȚILOR DIN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT SUPERIOR DE EDUCAȚIE FIZICĂ ȘI SPORT.....	207
--	------------

Vasile GOJAN, Nicolae BRAGARENCO

MODULARIZAREA DISCIPLINEI EDUCAȚIE FIZICĂ ÎN UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA	211
---	------------

Ion MOROȘAN, Raisa MOROȘAN

IMPACTUL ANTRENAMENTULUI ÎN CIRCUIT ASUPRA BUNĂSTĂRII FIZICE A BĂIEȚILOR DE 10-11 ANI	214
--	------------

Ion CARP

TEHNOLOGII MODERNE DE FORMARE A CULTURII SĂNĂTĂȚII COPIILOR ÎN INSTITUȚIILE PREȘCOLARE	217
---	------------

Eugeniu DUDNIC, Natalia DUDNIC

PERSPECTIVELE DEZVOLTĂRII PSIHOLOGIEI SPORTIVE	221
---	------------

Hana WITTMAN

PSYCHOPEDAGOGICAL AND METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE MULTILINGUAL EDUCATION OF STUDENTS: THE ANALYTICAL FRAMEWORK	224
--	------------

**Conferința științifică națională cu participare internațională
„INTEGRARE PRIN CERCETARE ȘI INOVARE”
dedicată Zilei internaționale a Științei pentru Pace
și Dezvoltare, 10-11 noiembrie 2022**

Științe ale educației

Redactor – *Antonina Dembițchi*
Asistență computerizată – *Maria Bondari*

Bun de tipar 2022. Formatul 70x100 $\frac{1}{12}$.
Coli de tipar 19,5. Coli editoriale 8,5.
Comanda 34 sp. Tirajul 50 ex.

Centrul Editorial-Poligrafic al USM
str. Al. Mateevici, 60, Chișinău, MD 2009